Educ
2235
52

DEUERLICH'sche
BUCHHANDLUNG
in Göttingen.

Educ 2235.52

Harvard College Library

FROM THE ESTATE OF

CHARLES GROSS

GURNEY PROFESSOR OF HISTORY AND POLITICAL SCIENCE

RECEIVED JULY 25, 1910

50
1.20

Digitized by Google

Der

# Geschichtsunterricht auf Schulen

nach

# kulturgeschichtlicher Methode.

Von

Dr. Karl Biedermann,

ordentl. Honorarprofessor an der Universität Leipzig.

„In den beiden oberen Klassen tritt eine Erweiterung des Geschichtsunterrichtes durch Aufnahme des kulturgeschichtlichen ein: der Litteratur, Kunst und solcher Mitteilungen aus den Gebieten der Wissenschaft, der Religion, der Erfindungen, des Verkehrs, der Sitten und Einrichtungen, welche geeignet sind, ein möglichst anschauliches Bild von der Individualität des Volkes und von den Fortschritten in der Entwickelung der gesamten Menschheit zu erzeugen."

(„Instruktion für den Geschichtsunterricht an Gymnasien und Realschulen der Provinz Westfalen, genehmigt vom kgl. preußischen Minister des öffentlichen Unterrichtes den 31. August 1852.")

„Lehrziel ist: Kenntnis und Verständnis der wichtigsten, insbesondere der kulturgeschichtlichen, Begebenheiten und Personen"

(Lehr- und Prüfungsordnung für die Realschulen und Seminarien im Königreich Sachsen, von 1877.)

Wiesbaden.
Verlag von J. F. Bergmann.
1885.

Educ 2235.52

Harvard College Library
July 25, 1910.
From the Estate of
Prof. Charles Gross.

Alle Rechte vorbehalten.

# Inhalt.


Seite

I. Einleitung . . . . . 5

II. Die „kulturgeschichtliche“ und die „erzählende“ Methode des Geschichtsunterrichts . . . . . 8

III. Die kulturgeschichtliche Methode in praktischer Anwendung . . . . . 23

# I. Einleitung.

Vor 25 Jahren, 1860, veröffentlichte ich eine kleine Schrift: „Der Geschichtsunterricht in der Schule, seine Mängel und ein Vorschlag zur Abhilfe“ (Braunschweig, bei G. Westermann, 45 Seiten 8°).

Ich beleuchtete darin zunächst gewisse Mängel dieses Unterrichtszweiges, deren Grund ich teils in der Natur des Stoffes selbst (darin nämlich, daß der Geschichtsunterricht es mit einer Zeitfolge von Begebenheiten, gleichsam einem bloß Fließenden, zu thun hat), teils in der Methode, (als einer lediglich oder doch fast lediglich erzählenden, d. h. chronologisch von Begebenheit zu Begebenheit fortschreitenden), zu entdecken glaubte. Dadurch, sagte ich, werde die Anschaulichkeit des Stoffes (die ein Haupterfordernis bei jedem Unterrichte ist), werde das Verständnis des organischen Zusammenhanges der Begebenheiten erschwert, und an dessen Stelle trete leicht ein bloß äußerliches Gedächtniswerk von Zahlen, Namen, Daten. Ferner sei es für den Lehrer selbst schwierig, aus der Masse dieser Begebenheiten das wirklich Wesentliche dergestalt auszusondern, daß nicht durch ein Zuviel des Gebotenen der Schüler verwirrt, sein Gedächtnis überladen und so ein kaum vermeidliches Wiedervergessen des Empfangenen herbeigeführt werde. Endlich aber verhalte sich bei dieser Art des Geschichtsunterrichts der Schüler zu sehr bloß passiv und receptiv, (aufnehmend,) zu wenig selbstthätig.

Ich durfte mich dabei auf die Urteile namhafter Schulmänner, welche ähnliche Bedenken erhoben, ich durfte mich auch auf einen, eben damals erschienenen, von offenbar sachkundiger Stelle ausgehenden Aufsatz in der halbamtlichen Preußischen Zeitung (Nr. 37 von 1860)

berufen, in welchem ausdrücklich hervorgehoben war, „daß die geſchichtlichen Vorträge (in den Schulen) wenig dazu angethan ſeien, die Selbſtthätigkeit des Lernenden zu entwickeln, da der Schüler ſich ihnen gegenüber weſentlich receptiv verhalte."

Auf ſolchen Betrachtungen fußend, wagte ich ſodann, einen Vorſchlag zu machen, wie durch eine andere Methode des Geſchichtsunterrichts in den Schulen vielleicht jene wahrgenommenen Mängel beſeitigt und an deren Stelle, ſowohl nach der materiellen als nach der formellen Seite hin, wichtige Vorteile erzielt werden könnten. Mein Vorſchlag war im weſentlichen folgender: Es ſollte beim planmäßigen Geſchichtsunterricht — den ich mir nicht früher als etwa im 13. Lebensjahr des Schülers beginnend dachte — immer möglichſt an ein Gegebenes, Fertiges, alſo an einen beſtimmten Zuſtand in dem Leben des Volkes angeknüpft, von einem ſolchen ausgegangen, zu einem ſolchen immer wieder zurückgekehrt werden. Dadurch erhalte der Schüler zunächſt ein Geſamtbild, deſſen einzelne Teile in einem organiſchen Zuſammenhange ſtänden (z. B. von der ſog. Urzeit, oder von dem Frankenreich unter Karl d. Großen, oder von dem Zuſtande Deutſchlands während des Interregnums). Ein ſolches Geſamtbild werde (nach bekannten pſychologiſchen Geſetzen) leichter in der Seele des Schülers haften als eine vereinzelte Begebenheit z. B. eine Schlacht oder eine einzelne Perſönlichkeit und deren Stellung in der Geſchichte. Zu einem ſolchen Fertigen ſeien dann die einzelnen geſchichtlichen Begebenheiten in eine ſolche Beziehung zu ſetzen, daß daraus das Werden jenes Gewordenen, gleichſam das Kryſtalliſieren des Flüſſigen, ſich erkläre. Bei der früheſten Periode unſerer vaterländiſchen Geſchichte wiſſen wir allerdings davon, wie der uns darin als fertig entgegentretende Kulturzuſtand geworden iſt, wenig oder nichts; wir finden ihn eben vor (in den Schilderungen römiſcher und griechiſcher Schriftſteller). Anders bei ſpäteren Perioden. Hier können wir immer die politiſche Geſchichte in eine ſolche Beziehung zu der Kulturgeſchichte ſetzen, daß jene als die Urſache oder das Bedingende, dieſe als die Wirkung oder das Bedingte erſcheint. Die ganze Summe oder Reihenfolge der geſchichtlichen Begebenheiten (die ſog. politiſche Geſchichte) wird ſo zu einem urſachlichen oder bedingenden Moment für die Herſtellung, Wandlung, Verbeſſerung oder Verſchlechterung beſtimmter Kulturzuſtände; auf letztere wird das Hauptgewicht gelegt; die einzelne Begebenheit, die einzelne Handlung einer geſchichtlichen Perſon wird immer darauf angeſehen, welche Folgen ſie für das Kulturleben des Volkes gehabt hat. Dadurch treten alle dieſe einzelnen Begebenheiten in einen organiſchen Zuſammenhang

unter sich und mit dem Ganzen des Volks- und Kulturlebens einer Zeit; dadurch werden sie dem Schüler anschaulicher, prägen sich ihm tiefer ein, haften fester in seinem Gedächtnis, zugleich aber setzen sie auch die selbstthätigen Richtungen seines Geistes, Verstand, Beobachtungs- und Kombinationsgabe, in Bewegung, da er sich über jenen Zusammenhang Rechenschaft zu geben sucht. Ferner gewinnt der Lehrer damit ein sicheres Kriterium für die Scheidung des Wichtigen und des minder Wichtigen in der Geschichte. Als wichtig wird er das erkennen und hervorheben, was in dem Kulturleben eines Volkes, einer Zeit oder der ganzen Menschheit bleibende, nachhaltige Wirkungen hinterlassen hat — zum Guten oder zum Bösen —, als minder wichtig wird er alles Andere ansehen und dieses mehr beiläufig und minder eingehend behandeln.

Dies ohngefähr waren die Grundgedanken jener meiner Schrift von 1860.

Dieselbe erregte in Lehrerkreisen und in der pädagogischen Presse ein gewisses Aufsehen: sie stieß einerseits — mit ihren von dem Hergebrachten stark abweichenden Ansichten — auf heftigen Widerspruch, hatte sich dagegen andererseits auch mancher sehr warmen Zustimmung zu erfreuen und ist, wie ich erfahren habe, hier und da bereits praktisch im Geschichtsunterricht verwertet worden. Professor Ziller in seiner „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht“ (1865) erklärte die von mir empfohlene Methode geradezu (S. 275) für „die allein pädagogische“. In der (vom Eisenacher Seminar ausgehenden) pädagogischen Sammelschrift, „Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartschen Grundsätzen,“ im „6. Schuljahr“ (1882), ward meine Methode (S. 46, 48, 59) nicht nur gutgeheißen, sondern sogar in einer Weise noch ausgedehnt, die mir selbst fast zu weit zu gehen scheint. Ebenso beifällig äußerte sich darüber ein Aufsatz von Zillig in dem „Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik“ (14. Jahrgang, 1882) unter dem Titel: „Über den Geschichtsunterricht in der elementaren Erziehungsschule.“ Besonders wertvoll aber war mir die Zustimmung eines Mannes, dessen Stimme ebensowohl durch seine amtliche Stellung wie durch sein wissenschaftliches Ansehen ein erhöhtes Gewicht erhielt. Der damalige Decernent in Sachen der Gymnasien und Realschulen im königl. preußischen Ministerium des öffentlichen Unterrichts, Geheimrat Dr. Wiese (der rühmlichst bekannte Verfasser der „Briefe über englische Erziehung“), dem ich mein Schriftchen eingesandt hatte, schrieb mir am 25. Juni 1860:

„Sehr erwünscht würde mir für unsere Realschulen

ein Lehrbuch der Geschichte sein, welches nach der von Ihnen im Anhange gegebenen trefflichen Probe ausgearbeitet wäre. Bei den Gymnasien würde es jedenfalls zum Privatstudium, dem in der Geschichte Vieles überlassen werden muß, zu empfehlen sein."

Diesem so ehrenvollen Vertrauen zu entsprechen war ich zu meinem Bedauern damals und noch auf lange hin nicht in der Lage, da Arbeiten und Geschäfte verschiedener Art meine Zeit und Kraft nach anderer Seite hin in Anspruch nahmen. Doch habe ich den Plan eines solchen Lehrbuchs, der mir bereits damals vorschwebte, niemals aus dem Auge verloren. Nachdem ich dann 1880 endlich mein großes Kulturgeschichtswerk: „Deutschland im 18. Jahrhundert" zum Abschluß gebracht und dann auch der politischen Geschichte in den 1882 erschienenen „Dreißig Jahren deutscher Geschichte, 1840 bis 1870" meinen Tribut abgetragen, wandte ich mich jenem Plane wieder zu. Jetzt nun ist derselbe soweit zur Ausführung gelangt, daß die erste Abteilung einer „Deutschen Volks- und Kulturgeschichte", die ich im wesentlichen nach der von mir 1860 entwickelten Methode bearbeitet habe, ohngefähr gleichzeitig mit dieser Broschüre erscheinen wird. Durch letztere möchte ich, wie ich offen bekenne, dem Buche den Boden bereiten, teils indem ich die darin befolgte Methode, (die ich kurzweg die kulturgeschichtliche nennen will), näher erläutere, insbesondere aber gegenüber den zur Zeit wohl in den meisten unserer Schulen noch vorherrschenden sog. „erzählenden" bez. „biographischen" Methode verteidige, teils indem ich aus meinem Buche selbst einige Abschnitte mitteilte, um zu zeigen, wie sich diese kulturgeschichtliche Methode in ihrer praktischen Durchführung ausnimmt.

---

## II. Die „kulturgeschichtliche" und die „erzählende" Methode des Geschichtsunterrichts.

Der Streit um die beste Methode des Geschichtsunterrichts auf Schulen, der schon vor und nach 1860 verhandelt wurde, ist auch heute noch keineswegs zum Austrag gebracht, im Gegenteil in den letzten Jahren wieder heftiger entbrannt. Eine endgiltige und möglichst befriedigende Entscheidung dieses Streites erscheint aber um so dring-

licher, je mehr das Interesse an der vaterländischen Geschichte — infolge des kräftigen Eintretens Deutschlands in die geschichtliche Gegenwart — in unserem Volk mehr und mehr wächst. Denn um so notwendiger ist es, das nachwachsende Geschlecht zu dem rechten Verständnis dieser Geschichte anzuleiten.

Ich selbst habe in diesem neuesten Streit auch bereits wieder das Wort ergriffen, und zwar in einem Artikel in der vom Herr Direktor Dr. Barth in Leipzig herausgegebenen „Erziehungsschule, Zeitschrift für Reform der Jugenderziehung in Schule und Haus" (Mai, Juli und Oktober 1884). Es sei mir vergönnt, den Hauptinhalt jenes Aufsatzes (nach eingeholter Genehmigung seitens des Herrn Verlegers der Barthschen Zeitschrift) im Nachstehenden wiederzugeben.

„Der eigentliche Mittelpunkt des Streites", sagte ich dort, „ist nach wie vor die Frage:

Soll der Geschichtsunterricht auf Schulen bloß „Thaten" und, als deren Träger, „große Persönlichkeiten" schildern, oder soll er sich mit den Gesamtzuständen einer Zeit oder eines Volkes beschäftigen, soll er also, seinem Stoffe nach, ausschließlich oder doch vorzugsweise nur die äußere, sog. politische Geschichte (die Geschichte der Kriege, Schlachten, Friedensschlüsse, Eroberungen, Länderteilungen, der Regenten, Feldherren, Diplomaten u. s. w.), oder soll er auch die Geschichte des inneren Volkslebens ins Auge fassen, also zugleich kulturgeschichtlich sein, soll er ferner (was damit eng zusammenhängt) der Form nach bloß erzählend, chronologisch, hauptsächlich aber biographisch verfahren, oder soll er darauf ausgehen, die geschichtlichen Begebenheiten — innere und äußere — nicht bloß nach ihrer Zeitfolge, sondern nach ihrem organischen Zusammenhange und ihren Wechselbeziehungen untereinander darzustellen, also immer so weit möglich ein Gesamtbild eines bestimmten Zeitabschittes zu liefern?"

Die Gründe, welche für die politische und gegen die Kulturgeschichte als Stoff des Geschichtsunterrichts, insbesondere aber auch für die biographische Form des Geschichtsvortrages in der Schule angeführt werden, lassen sich etwa in folgenden drei Punkten zusammenfassen:

Fürs erste sagt man: „Der Geschichtslehrer solle erzählen — dazu aber eigneten sich lediglich Thaten und Begebenheiten samt den damit in Verbindung stehenden Persönlichkeiten."

Fürs zweite behauptet man: „Der Schüler, zumal der noch jüngere, habe nur für derartige in die Augen fallende Thaten und

Personen Interesse, nicht für die, ihm gleichgültigen, Zustände des innern Volkslebens."

Drittens endlich heißt es: „Das äußere Leben eines Volkes sei dem Schüler leichter begreiflich und anschaulich zu machen, als das innere; der Schüler wolle zu allererst wissen, was ein Volk gewesen sei, was es (nach außen, als Ganzes) gethan, geleistet habe, ehe er dessen innere Entwickelung kennen lerne, zumal diese letztere doch erst wieder von jener ersteren (der äußern) abhänge."

Es sei mir gestattet, diese Gründe einen nach dem andern einzeln durchzugehen und einer unbefangenen Prüfung zu unterwerfen.

Man beruft sich auf die Natur des „erzählenden Vortrags", der zu seinem Gegenstande Thaten und Persönlichkeiten erheische; aber ist es denn so ausgemacht, daß der „erzählende Vortrag" die einzig richtige, ja daß er überhaupt die richtige Art der Mitteilung im Geschichtsunterrichte sei? Gewiß mit Recht sind von praktischen Schulmännern selbst dagegen Bedenken erhoben worden. Bei dem bloß erzählenden Vortrage des Lehrers bleibt der Schüler rein passiv oder receptiv; seine Selbstthätigkeit wird nicht geweckt und beschäftigt, weit eher eingeschläfert und unterdrückt; von seinen Geistesvermögen kommt das allerwichtigste, das Denken, so gut wie gar nicht zur Geltung; nur das Gedächtnis wird aufs äußerste angespannt und daneben etwa noch die Phantasie durch farbenreiche Bilder einzelner Gestalten und einzelner Vorgänge gereizt. Manche Verteidiger der sog. biographischen Methode haben dies selbst eingesehen; sie verlangen deshalb eine Unterbrechung der bloßen „Erzählung" von Zeit zu Zeit durch „verstandesmäßige Fragen". So O. Jäger in seinen „Bemerkungen über den geschichtlichen Unterricht" (2. Aufl., 1882). Aber woher soll hier das „Verstandesmäßige" kommen? Der Schüler kann doch nichts anderes thun, als das ihm vorher Erzählte wieder erzählen! Wollte man ihm etwa den Zusammenhang der einzelnen Begebenheiten und der Personen untereinander abfragen, so müßte man ihm das dazu nötige Material vorher geben, mit andern Worten, man müßte, statt bloß chronologisch Begebenheit an Begebenheit zu reihen, die Begebenheiten samt den dabei beteiligten Personen in einen innern Zusammenhang bringen, müßte vor der Seele des Schülers das Gesamtbild einer größeren Gruppe von Begebenheiten, als innerlich verbundener und zu einander gehöriger, entrollen und ihm dadurch die Bedeutung der einzelnen Begebenheit, die Stellung der einzelnen Person im Ganzen des geschichtlichen Verlaufs zum Verständnis bringen. Erst dann würde der Schüler „verstandesmäßig", d. h. infolge eignen Nachdenkens

über jene Wechselbeziehungen der Dinge untereinander, auf die Frage des Lehrers antworten können, statt bloß mechanisch das zuvor Gehörte zu reproducieren. Aber damit sind wir dann schon über das bloße „Erzählen" hinaus- und zu einer breiter angelegten Darstellung der Geschichte fortgetrieben, zu einer solchen, die sich nicht bloß mit äußeren Thaten und mit einzelnen Persönlichkeiten befaßt, sondern zur Erklärung dieser auch Momente der innern Entwickelung eines Volkes, Kulturzustände, herbeizieht.

Wie will man z. B. dem Schüler die rechte Bedeutung der patriotischen That Konrads I. klar machen, der sterbend seinen Bruder bittet, die deutsche Königskrone, statt sie selbst anzunehmen, auf den mächtigen Sachsenherzog zu übertragen, wenn man ihm nicht den damaligen Gesamtzustand der deutschen Nation schildert, den Gegensatz der schroff voneinander getrennten Stämme, die Verschärfung dieses Gegensatzes durch das wiederaufgelebte Stammes-Herzogtum, die Rivalität der Sachsen gegen die Franken, verbunden mit der bei ersteren noch nachwirkenden peinlichen Erinnerung, daß sie die Besiegten, die Franken ihre Sieger seien, zuletzt die aus alledem sich ergebende eminente Wichtigkeit des Schrittes Konrads I., weil dadurch die Sachsen mit ihrem kräftig entwickelten Stammesgefühle nun erst dem Reiche recht gewonnen wurden?

Genug, wo immer die „Erzählung" beim Geschichtsunterricht mehr sein will, als eine ganz äußerliche Aufzählung von Thatsachen oder eine mehr oder weniger phantasiereiche Ausmalung von Persönlichkeiten nach ihren am meisten in die Augen fallenden Eigenschaften, da muß sie von selbst übergehen in eine Darstellung des Gesamtlebens eines Volkes und seiner innern Entwickelung, muß den chronologischen Fluß des bloßen Fortgehens von Begebenheit zu Begebenheit, von Person zu Person unterbrechen und, sich in die Breite ausdehnend, ein anschauliches Bild von dem Gesamtzustande einer Zeit, von der ganzen Physiognomie eines Volkes geben.

Man beruft sich wohl zu Gunsten der bloß „erzählenden" Geschichtsdarstellung auf die klassischen Muster eines Herodot und Livius. Allein gerade diese alten Geschichtsschreiber haben ihre Erzählungen der äußeren Begebenheiten mit so vielen Schilderungen aus der ganzen Breite des Volkslebens durchwebt, daß man durch sie auch von dem letzteren eine äußerst lebendige Vorstellung erhält.

„Aber", sagt man zweitens, „der Knabe *will* nur von Thaten und Personen hören; das andere hat keinen Reiz, kein Interesse für ihn". Dieser Satz beweist zuviel und daher nichts. Wollte man nur

dem nachgehen, was der Knabe „will", was „Reiz für ihn hat", so dürfte man ihm überhaupt wenig oder gar nicht „Geschichte", müßte ihm vielmehr statt dessen immer nur „Märchen" oder „Sagen" geben; denn „Reiz" für die Phantasie des Knaben haben unstreitig die Erzählungen von Riesen und Ungeheuern, von Halbgöttern und Heroen, oder (bei etwas größerer Reife) von dem „hörnern Siegfried", dem „grimmen Hagen", dem „wilden Etzel" u. s. w., weit mehr, als alle noch so farbenreichen Schilderungen von eigentlich geschichtlichen Persönlichkeiten, einem Otto I., einem Heinrich III., ja selbst einem Karl dem Großen. Gerade das, was diese Persönlichkeiten dem Bereiche der Sage enthebt und in das Bereich der Geschichte versetzt, der Umstand, daß ihre Bedeutung nicht so sehr bloß in kriegerischen Thaten oder in einem heldenmütigen Äußern, vielmehr in gewissen feineren Eigenschaften des Geistes beruht, macht sie dem Knaben, so lange sein Verstand und seine Urteilskraft noch weniger entwickelt sind, als seine Phantasie, schwerer zugänglich und darum minder sympathisch. Diese Vorliebe des Knaben für das, was in die äußere Erscheinung fällt, für die Bethätigung körperlicher Kraft und Gewandtheit, für das Helden- oder Rittermäßige, ist begreiflich und natürlich in einem Lebensalter, wo bei ihm selbst noch mehr der Körper als der Geist zum Ausdruck kommt, wo er selbst seine Körperkräfte gern in allerhand Wett- und Kampfesspielen mit Seinesgleichen übt und ausarbeitet. Allein was folgt daraus? Höchstens soviel, daß der Knabe in dieser Zeit noch nicht für einen wirklichen Geschichtsunterricht, sondern nur etwa für eine Beschäftigung mit einer sagenhaften Vorgeschichte reif ist, nicht aber, daß man mit ihm zwar Geschichte treiben, diese Geschichte jedoch ähnlich wie die Sage behandeln, d. h. sie ihres höhern, geistigen Inhalts entkleiden und lediglich auf das mehr Äußerliche, in die Augen Fallende, etwa auf die körperlichen Eigenschaften und die kriegerischen oder ritterlichen Thaten hervorragender Persönlichkeiten, zurückführen dürfe. Dies aber ist in der Hauptsache doch das, worauf der sog. „biographische" Geschichtsunterricht hinauskommt. Es werden da meist nur solche Seiten einer geschichtlichen Persönlichkeit und solche Momente aus deren Leben und Wirken hervorgehoben, von denen sich ein möglichst glänzendes Bild entwerfen läßt. Das sind natürlich vor allem kriegerische Thaten, außerdem gewisse auszeichnende persönliche Eigenschaften, wie Körpergröße (die bekannten „sieben Schuh" Karls des Großen), imponierende Haltung, majestätisches Antlitz u. s. w., allenfalls noch einige allgemein mensch-

liche Charakterzüge, wie Frömmigkeit, Milde, Gerechtigkeit u. dgl. Aber damit ist doch die eigentlich geschichtliche Stellung und Bedeutung einer Persönlichkeit im Zusammenhange ihrer Zeit und ihres Volkes nur sehr unvollständig zur Anschauung und zum Verständnis des Schülers gebracht, um so unvollständiger, je bedeutender eine solche Persönlichkeit, je einflußreicher auf die Geschicke ihrer Zeit und ihres Volkes sie war.

Nun könnte man es allenfalls noch zulässig finden, wenn etwa in den Anfängen des Geschichtsunterrichts — gleichsam auf dem Übergange von der Sage zur Geschichte — solche mehr nur äußerliche Umrisse von den hervorragenden Persönlichkeiten gegeben würden — mit dem Vorbehalt, diese Umrisse später zu inhaltvolleren, vollständigeren Bildern auszuführen und abzurunden, wenn also beispielsweise das Bild Karls des Großen den jüngern Schülern lediglich in der Ausdehnung gegeben würde, die sich in der Lebensbeschreibung dieses Kaisers von Einhard findet, das heißt: als eine Schilderung der Persönlichkeit Karls, seines häuslichen Lebens, seiner Bemühungen für kirchliche oder für allgemeine Bildungszwecke, vor allem seiner Kriege und Siege — ohne Rücksicht auf seine so bedeutungsvolle gesetzgeberische und organisatorische Thätigkeit im Innern. Allein die grundsätzlichen Anhänger der biographischen Methode wollen letztere keineswegs bloß auf die früheren Stadien des Geschichtsunterrichts beschränkt, vielmehr auch auf die späteren ausgedehnt wissen; sie erklären dieselbe schlechthin für die allein richtige und sachgemäße, dagegen die kulturgeschichtliche für eine auch in den höheren Klassen des Gymnasiums oder der Realschule (z. B. Secunda) unzulässige, ja, wie O. Jäger (a. a. O. S. 38) sich ausdrückt, „ganz sinnlose". Also auch die reiferen Schüler sollen die Geschichte nur in jener unvollständigen Gestalt kennen lernen, wie die biographische Methode sie giebt und allein geben kann, da ja nach den eignen Aussprüchen ihrer Vorkämpfer eben nur von Kriegen, Schlachten, Länderteilungen, Regenten, Feldherren, Diplomaten, nicht aber von dem innern Kulturleben eines Volkes die Rede sein soll. Nun frage ich, ob man auch von diesen reifern Schülern — Jünglingen von 16, 17, 18, 19 Jahren — behaupten wolle, sie hätten kein Interesse und kein Verständnis für etwas anderes als für Kriege und Schlachten? Ich wenigstens habe in meinem akademischen Wirkungskreise die gegenteilige Erfahrung gemacht; ich habe gesehen, wie die eben erst von der Schule kommenden jungen Männer sich lebhaft an kulturgeschichtlichen Vorlesungen beteiligten und mit sichtlichem Interesse darin ausharrten, wie sie in meiner kulturhistorischen Ge-

sellschaft mit Eifer und Erfolg derartige Stoffe bearbeiteten und nach nur kurzer Anleitung ganz gutes Verständnis dafür bekundeten.

Aber nicht bloß zu einer unvollständigen und einseitigen, sondern zu einer geradezu unwahren Darstellung der Geschichte verleitet die biographische Methode nur allzuleicht ihre Vertreter. Ich werde dies sogleich mit den eigenen Worten zweier derselben belegen. Campe in seiner Schrift „Geschichte und Unterricht in der Geschichte" (1860) sagt: „Freilich giebt die biographische Methode oft ein falsches Bild der Zeiten, das der Berichtigung bedarf" — aber, meint er, „der spätere Geschichtsunterricht wird schon eine solche Berichtigung bringen". Weiter noch geht Herbst. Bekannt ist der wissenschaftliche Streit, der namentlich von den beiden Historikern von Sybel und Ficker darüber geführt wurde, ob die Wiederherstellung des Kaisertums durch die Ottonen und die damit zusammenhängende italienische Politik sowohl der sächsischen als der folgenden Dynastieen, insbesondere der hohenstaufischen, dem eigentlichen Interesse der deutschen Nation förderlich oder nachteilig gewesen sei. Nun kann man ja in diesem Streite entweder für Sybel oder für Ficker Partei nehmen, allein entscheiden muß sich der Historiker und folglich auch der Geschichtslehrer, zu welcher Ansicht er sich bekennen will, denn davon hängt wesentlich das Urteil über einen der wichtigsten Punkte unserer vaterländischen Geschichte ab. Was thut nun Herbst? Er erklärt („Zur Frage über den Geschichtsunterricht an höheren Schulen", 1869, S. 43): die Kontroverse müsse „der Wissenschaft verbleiben"; in der Schule gelte es, „die Wesenheit des Verlaufs mit unbefangenem (?) Interesse zu erfassen und in den sächsischen, fränkischen, staufischen Kaisern nicht Träger eines Nationalfehlers und einer nationalen Verkehrtheit, sondern die Vertreter deutscher Größe kennen zu lernen." Daher empfiehlt er auch den Schülern „zur Privatlektüre" die „Hohenstaufen" von Fr. v. Raumer „trotz ihrer wissenschaftlichen Schwäche"! Campe sowohl als Herbst scheinen sich also damit zu trösten, daß, wenn auch das Bild, welches sie ihren Schülern von der und jener geschichtlichen Persönlichkeit oder Situation überliefern, einseitig oder falsch sein sollte, dieselben dieses Bild auf der Universität oder durch Selbststudium „berichtigen" könnten. Wie aber dann, wenn diese Schüler auf der Universität nicht deutsche Geschichte hören, oder doch nicht gerade den Teil, welcher der „Berichtigung" bedürfte (was z. B. bei Philologen, die sich mehr auf alte Geschichte angewiesen finden, recht wohl vorkommen kann); oder wenn sie (wie viele Realschulabiturienten) keine Universität besuchen, sondern unmittelbar ins prak-

tische Leben übergehen, Nun, dann behalten sie eben die unrichtigen Vorstellungen, welche ihnen beigebracht worden sind, möglicherweise fürs ganze Leben.

Aber auch abgesehen von solchen einseitigen Darstellungen einzelner geschichtlicher Thatsachen oder ganzer Epochen, liegt schon in der ganzen Art der Geschichtsbehandlung, welche die biographische Methode mit sich bringt, eine sehr bedenkliche Vereinseitigung der geschichtlichen Auffassung. Denn ganz zutreffend sagt Willmann in seinem Schriftchen „Der elementare Geschichtsunterricht" (1879): „es sei zu bezweifeln, ob sich die Irrtümer und die falschen Vorstellungen, welche die Schüler bekommen, wenn sie nur mit großen Männern, edlen Herrschern, guten Fürsten u. s. w. zu thun haben, wenn ihnen das Außerordentliche, Hervorragende als das Gewöhnliche, Normale erschienen ist, ob sich diese jemals wieder werden berichtigen lassen."

Damit berührt Willmann zugleich ein sehr ernstes Bedenken, welches sich vom Standpunkte des Lebens aus gegen den biographischen Geschichtsunterricht erheben läßt. Man braucht wahrhaftig noch lange nicht ein „Demokrat" zu sein (und ich meinerseits habe wohl niemals für einen solchen gegolten), man kann den Verdiensten der hervorragenden Männer in der Vergangenheit wie in der Gegenwart unseres Volkes die aufrichtigste Verehrung und Dankbarkeit zollen (wie ich das von ganzem Herzen thue), und kann es doch ebenso geschichtlich falsch, als aus praktischen Gründen gefährlich finden, wenn unsere Jugend von früh auf daran gewöhnt werden soll, in allen Wendungen und Wandlungen unserer vaterländischen Geschichte immer und überall nur das Walten einzelner Persönlichkeiten zu erblicken, den ganzen übrigen Teil der Nation aber nur wie eine passive Masse anzusehen, welche jeder wirksamen, selbstthätigen Teilnahme an der Gestaltung ihrer Geschicke entbehre. Ohnehin neigt ein nur zu großer Teil unseres Volkes dahin, von einzelnen Persönlichkeiten alles zu erwarten, statt selbst, wie der Engländer sagt, „die Schulter ans Rad zu stemmen". Doppelt bedenklich erscheint es daher, diesen Hang zur Passivität und diesen das rechte Maß überschreitenden Personenkultus durch die Art des Geschichtsunterrichts schon in der Jugend zu nähren. Richtiger verfährt man jedenfalls, wenn man dem Schüler durch eine wahrheitsgetreue und wirklich „unbefangene" Geschichtsdarstellung zeigt, wie zwar zu allen Zeiten einzelne große Persönlichkeiten in der Geschichte wirksam, ja hervorragend wirksam gewesen sind, aber doch nicht sie allein und ausschließlich, daß vielmehr auch die Gesamtheit des Volkes immer einen Anteil an der Gestaltung seiner Geschicke —

zum Guten oder zum Schlimmen — gehabt hat, daß mehr oder weniger jedes Volk „seines eignen Glückes Schmied" gewesen ist und noch ist. Der ganze Zug unserer politischen und socialen Bestrebungen geht dahin, unser Volk in allen seinen Schichten, selbst die untersten nicht ausgenommen, zu einer selbstbewußten und thatkräftigen Beteiligung an den großen nationalen und allgemein menschlichen Kulturaufgaben heranzubilden, zugleich solche Formen und Einrichtungen zu schaffen, welche diese Beteiligung in die rechten Bahnen leiten. Es ist daher unwahr, oder doch nur halbwahr, wenn Campe sagt: „Nicht in der Volksmasse, nicht in Formen und Einrichtungen, sondern in Personen kulminiert die Geschichte". Sie kulminiert in Beiden: die gewaltigsten Persönlichkeiten können nichts durch sich allein, wenn nicht die „Volksmasse", d. h. die Nation, hinter ihnen steht. Hat doch eine der größten weltgeschichtlichen Persönlichkeiten, unser berühmter Reichskanzler, selbst dies mehr als einmal offen ausgesprochen!

Es hat Zeiten gegeben, wo Kriege und Schlachten („das Fechten und Totschlagen", wie es der berühmte Philosoph Locke in seiner trefflichen Schrift „über die Erziehung" nannte) nahezu den einzigen Inhalt der Geschichte ausmachten, wo eine herrschende Klasse vornehm verachtend auf die „Volksmasse" herabsah, wo das Volk selbst so sehr das Gefühl seines eignen Wertes eingebüßt hatte, daß es auch seinerseits nur für das Treiben der Höfe und des Adels Sinn und Interesse besaß. Diese Zeiten liegen aber Gott sei dank weit hinter uns und werden hoffentlich nie wiederkehren. Auch die Schätzung kriegerischer Thaten ist heutzutage eine andere geworden. So sehr wir gewiß jede in Verteidigung des Vaterlandes vollzogene kriegerische That hochschätzen und bewundern, so erblicken wie doch in dem Kriege an sich eine traurige Notwendigkeit, während in früheren Jahrhunderten Kriege und Schlachten, Eroberungen und Vergewaltigungen der Nachbarn gewissermassen zum rechten Sichausleben eines Volkes, insbesondere aber zum notwendigen Schmucke des Thrones gehörten. Für diesen bedeutsamen Wandel in unserer ganzen Lebensanschauung giebt es kein schöneres Zeugnis, als jene herrlichen Worte unseres ehrwürdigen Kaisers Wilhelm I., gesprochen in dem Momente, wo ihm, dem Ruhmgekrönten, nach Siegen fast ohne Beispiel in der Kriegsgeschichte, die Kaiserkrone des nunmehr mächtigsten Volkes in Europa dargebracht ward. „Er wolle", sagte der siegreiche Held, „Mehrer des Reiches sein nicht an kriegerischen Eroberungen, sondern an den Gütern und Gaben des Friedens, auf dem Gebiete natio-

naler Wohlfahrt, Freiheit und Gesittung". Wie? Und wir wollten unsere Jugend, indem wir sie gewöhnten, in der Geschichte nur an kriegerischen Schauspielen, an den Thaten und den Personen großer Eroberer und Helden, nicht an den friedlichen Errungenschaften der Völker ihre Freude zu haben, zu einer Lebensauffassung und Gesinnung anleiten, die derjenigen unsers erhabenen Kaisers geradezu entgegengesetzt wäre? Auch unser deutsches Volk ist glücklicherweise bisher — trotz seiner Siege und der dadurch mit einem Male erlangten hervorragenden Stellung — gänzlich frei geblieben von jenem unseligen Größenwahn (Chauvinismus), der unsere Nachbarn im Westen nicht zur Ruhe kommen läßt; hüten wir uns doch ja, durch den Geschichtsunterricht etwa die Keime eines solchen in die Herzen der Jugend zu legen!

Nicht besser, als mit den beiden ersten Gründen für die biographische Methode, steht es mit dem dritten, nämlich mit der Behauptung: „das äußere Leben eines Volkes lasse sich dem Schüler leichter anschaulich und begreiflich machen als das innere", und: „die Entwickelung des innern Lebens sei von dem äußern bedingt". Was diesen letzten Satz betrifft, so mochte er vielleicht in frühern Zeiten eine gewisse Berechtigung haben — obgleich auch nur eine gewisse — z. B. in Rom, wo der Einzelne ganz im Staate aufging, der Staat aber seine Bethätigung wesentlich in der Vergrößerung seiner äußern Macht suchte. Schon im Mittelalter wird das Verhältnis zwischen dem äußern und dem innern Leben der Völker ein anderes, und, je weiter nach der Gegenwart her, desto mehr überwiegt das innere vor dem äußern. Ein schlagender Beweis dafür ist der, daß selbst so gewaltige Kriege, wie die von 1866 und 1870, ganz wesentlich durch innere Krisen veranlaßt waren und nur bei einer genauen Kenntnis von Wesen und Grund dieser letztern recht verständlich sind. Vor 1866 aber, seit 1815, also volle fünfzig Jahre lang, hat sich unser inneres Kulturleben in der ausgiebigsten Weise und nach den verschiedensten Seiten hin entwickelt, ohne daß in dem äußeren Leben Deutschlands irgend welche namhafte Veränderung vor sich gegangen wäre. Es ist also durchaus falsch, zu sagen, das innere Leben eines Volkes sei in seiner Entwickelung allemal bedingt durch das äußere. Nicht viel anders steht es mit der weitern Behauptung: das äußere Leben eines Volkes sei dem Schüler leichter „anschaulich" und „begreiflich" zu machen, als das innere. Meint man wirklich, dem Schüler z. B. die strategischen Evolutionen in einem Kriege oder die feinen Gewebe einer diplomatischen Intrigue leichter begreiflich machen zu können,

als das Wesen der Leibeigenschaft und Hörigkeit oder die Ursachen erst der Größe und dann des Verfalles der Hansa? Der große Historiker Dahlmann sagte mir einmal: er rate jedem Geschichtsschreiber, von der Schilderung von Schlachten abzusehen, denn das verständen doch die wenigsten. Und der erste beste Kandidat des höhern Lehramtes sollte es verstehen? Wohl schwerlich! Aber gesetzt auch, es gelänge ihm, etwa mit Hilfe von Cäsars Kommentaren ein leidlich richtiges Bild von der Schlacht zwischen Cäsar und Ariovist zu entwerfen, welchen bleibenden Gewinn hätte wohl der Schüler davon? Ist denn andererseits das Bild, welches Tacitus in seiner „Germania" von den Sitten, der Verfassung, dem Gerichtswesen u. s. w. der alten Germanen entrollt, so schwer begreiflich oder so wenig anschaulich? Doch wohl nicht! Und wird dieses letztere Bild, als ein zusammenhängendes Ganzes, nicht viel fester in der Seele des Schülers haften, als eine Reihe einzelner Schlachtenbilder, die schon darum, weil sie einander meist sehr ähnlich sehen, sich in der Erinnerung viel leichter verwischen oder verwirren?

Daß die „Begreiflichkeit" äußerer Thatsachen, z. B. kriegerischer Ereignisse, gar häufig von der Kenntnis innerer Begebenheiten in dem Leben der Völker bedingt ist, habe ich eben vorhin an dem Beispiel der neuesten Kriege von 1866 und 1870 nachgewiesen. Aber auch mit solchen aus früheren Zeiten verhält es sich meist nicht anders. Wofern nicht etwa ein Geschichtslehrer sich daran genügen läßt, zur Erklärung der Eroberungskriege Ludwigs XIV. die banale Anekdote von dem schiefen Fenster zu Trianon, oder zur Erklärung des Umschwunges im spanischen Erbfolgekriege die Anekdote von dem Glas Wasser seinen Schülern zu erzählen, so wird er, um solche und andere Ereignisse ihnen wirklich „begreiflich" zu machen, doch immer auf innere Zustände des Volks- und Staatslebens zurückgreifen, beispielsweise ihnen deutlich machen müssen, wie in Frankreich durch ganz besondere Verhältnisse der Despotismus zu der Höhe gelangt war, die er unter Ludwig XIV. erreicht hatte, wie dieser Despotismus in seinen Konsequenzen notwendig dahin führen mußte, daß der Monarch kriegerisch und eroberungssüchtig gesinnt ward u. s. w., wie in dem andern Beispiel der innere Kampf der Parteien in England nach der dortigen Verfassung einen maßgebenden Einfluß auf den Gang des Krieges hatte und warum dieser Kampf unter den gegebenen Umständen zum Sturze des Ministeriums führen mußte, das den Krieg gegen Ludwig XIV. eifrig betrieb. Umgekehrt welche „äußere Vorgänge" sind dem erforderlich um die Entwickelung des Handwerker-

tums oder um die Einführung von Städteordnungen in Deutschland und ähnliches „begreiflich zu machen"? Gar keine! In der That, ich möchte behaupten, daß in neun Fällen unter zehn eher zum wirklichen „Begreiflichmachen" von Vorgängen im äußern Leben eines Volkes auf eine Kenntnis der innern Zustände desselben zurückgegriffen werden muß, als umgekehrt.

So erweist sich von allen den Gründen, die man für die biographische Methode und für die Bevorzugung des bloß politischen Geschichtsstoffes im Schulunterrichte geltend macht, kein einziger als stichhaltig; im Gegenteil trägt fast ein jeder derselben seine eigene Widerlegung in sich. Auch will es mir scheinen, als ob selbst die entschiedensten Verteidiger dieser und Gegner der andern (kulturgeschichtlichen) Methode ihrer Sache schon nicht mehr recht sicher wären. Ich schließe dies daraus, daß sie sich in die allersonderbarsten Widersprüche verwickeln. O. Jäger erklärt es für „ganz sinnlos", Sekundanern „Kulturgeschichte als solche" (was soll das heißen?) vorzutragen, aber er kann nicht umhin, es bedenklich zu finden, daß drei Viertel des geschichtlichen Unterrichts in jenem „Fechten und Totschlagen, um mit Locke zu reden", bestehe, „welches mehr als nötig (!!) überall in den Vordergrund gerückt wird". Freilich meint er: „das lasse sich wohl mäßigen, aber nicht ändern". Allein gleich darauf sagt er wiederum: „Daß die Geschichte nicht bloß „Fechten und Totschlagen" ist, daß sie Bewegung des Geistes und was sonst noch alles ist, lernt der Schüler (des Gymnasiums) aus seinem Homer, Herodot, Sallust, Livius mehr, als aus dem Vortrag des Lehrers: dort schaut er das Leben einer interessanten Vergangenheit unmittelbar mit eignen Augen an; er sieht das Haus, die Waffen, den Verkehr, Handwerk, Kunst, Dichtung, Schiffahrt, er schaut die großen und kleinen Kräfte, welche das Menschenleben bewegen, in ihrer unmittelbaren Wirksamkeit, und erarbeitet sich diesen intellektuellen Genuß". Aber das ist ja Alles „Kulturgeschichte", und zwar im weitesten Umfange! Das Alles soll, so will Jäger, der Schüler aus seinem Homer, Livius u. s. w. lernen, (also doch wohl auch schon der Sekundaner, denn die hier genannten Schriftsteller werden meines Wissens bereits in Sekunda gelesen) — nur der Lehrer soll ihm beileibe davon nichts sagen, der soll ihn nur vom „Fechten und Totschlagen" unterhalten! Und doch sagt Jäger dann wieder auf der folgenden Seite (39) wörtlich: „Ein Volksleben (!) in seinem Zusammenhange, seinem Aufblühen, Reifen, Welken, Absterben zu verfolgen, dazu ist der Schüler dieser Stufe reif". Selbst angenommen, er meine mit „dieser Stufe" Prima,

so kann er doch unmöglich die unmittelbar vorhergehende Stufe (Sekunda) für so gänzlich unreif eben dazu erklären wollen.

Ein zweiter Verfechter des Biographischen im Geschichtsunterricht, Herbst, bemerkt von Roths „Gymnasialpädagogik“: „dieselbe betone zu sehr nur Gedächtnis und Phantasie, vergesse aber den Verstand“, und dann weiter: vor allem sei „das Gesetz der Entwickelung“ zu beachten, „von dem der Schüler schon auf den mittleren Stufen (!) eine Ahnung erhalten habe“. Nun, wo „Entwickelung“ ist, da ist auch das innere Volksleben und der Kulturfortschritt in Frage, nicht der bloß äußerliche Verlauf von Kriegen und Schlachten, denn bei letztern spielt in der Regel Gewalt und Willkür eine größere Rolle, als das geschichtliche Gesetz der „Entwickelung“. Herbst tadelt auch (ganz mit Recht) die Art, wie die meisten Lehrbücher nur am Schluß einer Periode oder ganz am Ende, jedenfalls unorganisch, Übersichten des Kulturlebens anzufügen pflegten.

Noch ein anderer Vertreter der herkömmlichen Methode, Wittmann („Unser Geschichtsunterricht“ 1861), der sich speziell als Gegner der in meinem Schriftchen von 1860 entwickelten Ansichten bekennt, kann doch nicht umhin, im Verlaufe seiner Ausführung, da, wo er auf die Notwendigkeit einer Verbindung der Geschichte mit der Geographie kommt (die auch ich dort empfahl), auszusprechen (S. 10): „Man hat hierbei auch Gelegenheit, den Biedermannschen Vorschlag mit Zugrundelegung dieser Karten (der Sprunerschen) in Anwendung zu bringen, die Geschichte gruppenweise zu behandeln“.

Wenn solchergestalt die Verteidiger des biographisch-erzählenden Geschichtsunterrichts mit sich selbst vielfach in Widerspruch geraten, da sie einerseits sich gegen die Hereinziehung der Kulturgeschichte sträuben und doch andererseits nicht umhin können, derselben ein Zugeständnis nach dem andern zu machen, so giebt es auch eine Anzahl Stimmen aus Lehrerkreisen, und darunter manche recht gewichtige, welche mehr oder weniger, mit oder ohne Vorbehalt, offen oder halb verdeckt, dem kulturgeschichtlichen Unterricht das Wort reden. Von der Hinneigung der Zillerschen Schule zu dieser Methode habe ich schon im Eingang gesprochen. Eine Art von Mittelstellung nimmt Prof. Kappes ein in seiner Schrift: „Die Methodik des Geschichtsunterrichts auf Gelehrtenschulen“, Programm des großh. Lyceums in Freiburg in Baden (1861). Obschon auch er anfänglich von der innern Geschichte wenig wissen will und nur für „die äußere That und ihre Urheber“ schwärmt, so empfiehlt er doch weiterhin „eine solche Herrichtung des Lehrstoffes, daß der Schüler mit der Erkennt-

nis der Ereignisse, in denen ein Volk seine Größe oder Schwäche nach außen zeigt, zugleich auch Einsicht in das innere Leben desselben erhalte, wie dieses von den äußern Verhältnissen bedingt erscheint und auf diese wieder zurückwirkt".

Willmann in seiner schon oben citierten Schrift („Der elementare Geschichtsunterricht") betrachtet als Hauptgegenstand der Geschichte „Zustände", nicht bloße Thatsachen. Besonders ausführlich aber spricht sich für die Berücksichtigung des Kulturgeschichtlichen Winnefeld aus („Ziel und Methode des Geschichtsunterrichts nach seiner nationalen Bedeutung", Programm des Progymnasiums zu Donaueschingen, 1873). Derselbe bezeichnet als die Aufgabe des Geschichtsunterrichts auf Schulen „nicht die äußerliche, gedächtnismäßige Erlernung der Thatsachen, sondern die Darstellung der innern Seite der Geschichte, d. h. des innern Zusammenhanges der Begebenheiten, wie durch die Wechselwirkung der Ereignisse unter sich und mit den Persönlichkeiten gerade dieses Ereignis eintreten, dieser Charakter sich bilden mußte". Als Ziel und Erfolg eines solchen Unterrichts erscheint ihm die „Schärfung der Urteilskraft durch Vergleichung der die einzelnen Perioden beherrschenden Ideeen." „Nicht bloß die politische Geschichte", sagt Winnefeld, „die ganze Kulturgeschichte muß eine den Bedürfnissen der Schule entsprechende Stelle finden." Eine sehr zutreffende Äußerung von Winnefeld ist auch die, daß in den Geschichtsunterricht „nur diejenigen Begebenheiten gehören, welche von nachhaltiger Wirkung waren und welche die Haupteigentümlichkeiten eines Volkes in klares Licht stellen." Das aber werden immer vorzugsweise solche sein, die auf die Bewegung und Entwickelung des innern oder Kulturlebens eines Volkes einwirkten.

Sehr entschieden tritt für eben diese Ansicht ein E. Blume, Oberlehrer am Seminar zu Köthen, in seinem Werke: „Quellensätze zur Geschichte des deutschen Volkes" (1883). Er sagt: „Die Geschichte sämtlicher Gebiete des Volkslebens, also des Staates, der Gesellschaft, der Religion, der Wissenschaft, der Kunst, der Wirtschaft, gehören in den Geschichtsunterricht". Es genüge nicht, bloß die Lebensschicksale eines Volkes in Kriegen, Reichsteilungen u. s. w. zum beinahe ausschließlichen Gegenstand dieses Unterrichts zu machen; auch eine „bloß gelegentliche" Erwähnung staatlicher und anderer Zustände reiche nicht aus. Ebenso sagt David Müller, der Verfasser der vielverbreiteten „Geschichte des deutschen Volkes in übersichtlicher Darstellung", in dem Vorwort zur ersten

Auflage: „Geschichte ist nicht bloß einfaches Erzählen. Denn des Schülers Thätigkeit dabei ist eine nur passive.“ Und ein anderes Mal bekennt er: „Die kulturhistorischen Partien haben dem Buch bis jetzt zu meiner Freude die meisten Freunde erworben.“

Ganz besonderes Gewicht lege ich endlich auf die Ansichten eines Mannes, der erst Lehrer der Geschichte an einer höheren Lehranstalt (einem Kadettenhaus), dann Professor an der Universität Bonn, zugleich ein namhafter Geschichtsschreiber war, Löbell. Derselbe sagt in seinen, schon 1847 erschienenen, „Grundzügen einer Methodik des geschichtlichen Unterrichts auf Gymnasien“ (S. 21): „Das eigentliche Ergebnis des geschichtlichen Studiums ist nicht sowohl die Kenntnis der Ereignisse, als die ihrer Wirkungen, der Verhältnisse und Erscheinungen, die sich als ihre Folgen gestalten und fixieren. Die Eroberung einer Provinz durch eine gewonnene Schlacht ist viel wichtiger, als die Schlacht selbst.“ Dann fährt er fort: „Die mit hellen Farben malende Erzählung hebt am liebsten die Großheit der unmittelbar erscheinenden, die Einbildungskraft fesselnden That hervor; sie schiebt dem eigentlichen geschichtlichen Interesse, d. h. dem an dem Werden, Entstehen und Vergehen von Verhältnissen und Gestalten im Volksleben, die Teilnahme an den bloßen Begebenheiten unter. Diesem, immer wieder an das Poetische streifenden Elemente dürfen wir uns für die Zwecke des Unterrichts nicht hingeben“. Löbell will schon in Tertia des Gymnasiums manches aus der Kulturgeschichte herbeigezogen wissen, mehr sodann in Sekunda und Prima.

Für so manche deutsche Länder ist die Notwendigkeit einer Beachtung der Kulturgeschichte, ja sogar einer bevorzugenden Beachtung derselben im Geschichtsunterricht auf höheren Schulen, durch Anordnungen der obersten Schulverwaltung bereits entschieden. So in Sachsen, wo in den Lehr- und Prüfungsordnungen für Realschulen und Seminarien als „Lehrziel“ aufgestellt: „Kenntnis und Verständnis der wichtigsten Begebenheiten und Personen, insbesondere der Kulturgeschichtlichen.“ Eine ähnliche Verordnung besteht meines Wissens für Preußen schon seit 1859.

Daß die Resultate der bisherigen Methode des Geschichtsunterrichts nicht eben befriedigende waren, gestehen einzelne Geschichtslehrer an Schulen selbst unumwunden ein. So sagt Rittweger in seinen „Bemerkungen zum Geschichtsunterricht“,

Programm des Gymnasiums zu Hildburghausen (1875): „Ein Schüler hat 9—10 Jahre lang wöchentlich 2—3 Stunden Geschichtsunterricht, dazu noch Privatarbeiten: was bleibt davon?“

Darf ich von meinen eigenen Erfahrungen sprechen, wie ich solche namentlich auch bei der Prüfung von Lehramtskandidaten mache, so sind es folgende (und zwar ohne einen bemerkbaren Unterschied zwischen Gymnasial- und Realschulabiturienten): bei vielen zeigt sich ein Mangel an sicherem Wissen in bezug auf Thatsächliches; sie tappen und tasten ratend umher: man merkt, sie haben dies und das auswendig gewußt, aber es hat sich verflüchtigt, weil es nur vereinzelt im Gedächtnis haftete, nicht zu einem organischen Ganzen verbunden war; andere sind zwar bewandert in Namen, Jahrzahlen und sonstigen einzelnen Daten, allein der eigentliche geschichtliche Zusammenhang dieser Einzelheiten ist ihnen nur halb oder gar nicht zum rechten Bewußtsein gekommen; ungleich seltener endlich sind die, welche einen wirklichen geschichtlichen Sinn, d. h. die Fähigkeit bekunden, sowohl die einzelne Thatsache oder Persönlichkeit in ihrer vollen Bedeutung zu würdigen, als auch größere Gruppen von Begebenheiten zu überschauen und zu einem Ganzen zusammenzufassen. Nun liegt ja allerdings zwischen einer solchen Kandidatenprüfung und der Schulzeit eine Reihe von Semestern, und man könnte sagen: in der unzureichenden Benutzung dieser letztern, nicht in dem Schulunterricht, sei der Grund solcher Mängel zu suchen. Allein schlimm ist es immer, wenn bei einem Geschichtsunterricht von (nach Rittwegers Berechnung) allermindestens 800 Lehrstunden (ohne die Privatarbeiten) schon nach 3—4 Jahren ein so wenig sicheres Wissen und ein so wenig klares Verständnis der Geschichte als das einzige übrig gebliebene Resultat sich darstellt.

## III. Die kulturgeschichtliche Methode in praktischer Anwendung.

Nicht ohne eine gewisse Befangenheit gehe ich daran, von meinem eigenen Buche, meiner „Deutschen Volks- und Kulturgeschichte“, zu sprechen. Allein, da dasselbe meines Wissens der erste Versuch einer strengen Durchführung der kulturgeschichtlichen Methode ist, so glaube ich die Verteidigung dieser letztern nicht besser führen

zu können, als wenn ich an einem greifbaren Beispiele zeige, wie dieselbe in praktischer Anwendung sich darstellt.

In Einem Punkte darf ich wohl von vornherein auf die Zustimmung, wenn nicht aller, doch der meisten Geschichtslehrer an Schulen hoffen, nämlich darin, daß ich bemüht gewesen bin, den ungeheuren Geschichtsstoff so viel als möglich zu beschränken. Obschon das Buch die deutsche Geschichte von den ältesten bis zu den neuesten Zeiten enthalten, obwohl es ferner zu der politischen auch die Kulturgeschichte hinzufügen will, soll es doch den Umfang von etwa 32 Bogen (Format und Druck wie diese Broschüre) nicht überschreiten. Ich halte eine solche Beschränkung für unerläßlich, wenn die Durchschnittszahl der Schüler das in einem solchen Buche ihr Gebotene in sich aufnehmen, in Fleisch und Blut verwandeln und auch über die Schulzeit hinaus behalten soll. Man hat sich meiner Ansicht nach schon sehr Glück zu wünschen, wenn auch nur eine Mehrzahl der Schüler wirklich den ganzen Inhalt von 32 Bogen sich dauernd zu eigen zu machen vermag. Selbst vielen Lehrern dürfte es erwünscht sein, in einer solchen engeren Umgrenzung des von ihnen den Schülern zu übermittelnden Stoffes vorerst einen festen Boden unter den Füßen zu erhalten, auf dem sie sich alsbald mit voller Sicherheit bewegen und den sie dann allmählich erweitern können.*) Für solche Lehrer, welche gern alsbald etwas tiefer bohren möchten, sowie für begabtere Schüler, die vielleicht ebenfalls wenigstens einzelne Partieen der vaterländischen Geschichte, für die sie ein besonderes Interesse gefaßt haben, eingehender zu studieren wünschen, füge ich den einzelnen Abteilungen des Buchs Angaben litterarischer Hilfsmittel bei.

Bei dieser Beschränkung des Geschichtsstoffes, also der Aussonderung des Wichtigen von dem Minderwichtigen, habe ich mich streng nach der Winnenfeldschen Regel gerichtet, die ich für durchaus zutreffend halte: „daß dasjenige in der Geschichte eines Volkes am ersten gekannt und am eingehendsten betrachtet zu werden verdiene,

*) Ich berufe mich hier nochmals auf die Erfahrungen, welche ich bei den Prüfungen von Kandidaten des höheren Lehramtes seit einer Reihe von Jahren gemacht habe. Selbst unter denen, welche die Geschichte zu einem ihrer Hauptfächer wählten und die facultas in derselben (natürlich womöglich für alle Klassen) erlangen wollten, waren nicht gar viele, deren Wissen über das Maß von Geschichtsstoff, auf welches ich in meinem Buche mich beschränke, hinausgereicht hätte; die meisten waren nur eben fähig, einem solchen Maße gerecht zu werden; nicht wenige blieben unter demselben zurück.

was auf das ganze — innere und äußere — Leben des Volkes tiefgreifende und nachhaltige Wirkungen geäußert hat, und daß je nach dem Maße dieser Wirkungen die Bedeutung sowohl der verschiedenen Begebenheiten als der handelnden Personen sich abstufe. Von diesem Gesichtspunkte aus habe ich z. B. die vielen Akte deutscher Kaiserpolitik, die sich auf italienischer Erde abspielen, lediglich dann näher berücksichtigt, wenn sie Angelegenheiten und Interessen des deutschen Reichs berühren, dagegen nur ganz summarisch, so weit dies nicht der Fall ist. Es mag ja für einen Lehrer, der eine lebhafte Phantasie hat, ganz angenehm sein, von den abenteuerlichen süditalienisch-griechischen Plänen Ottos II., seinem kühnen Sprunge vom Schiffe ins Meer u. s. w., von Ottos III. phantastischer Idee, Rom zur Hauptstadt eines großen deutsch-italienischen Reichs zu machen, von dem Büßergange der Mailänder zu Friedrich Barbarossa und von dessen Strafgericht über die Stadt, von Friedrichs II. glänzender Hofhaltung zu Palermo u. dgl. m. des Breitern zu erzählen; allein für Deutschland und das deutsche Volk haben alle diese und ähnliche Ereignisse nur eine sehr nebensächliche Bedeutung, allermeist nur die, daß die deutschen Könige durch ihre Hinwendung nach Italien ihren eigentlichen Königspflichten und den eigentlichen Lebensinteressen Deutschlands und des deutschen Volkes mehr oder weniger entfremdet wurden. Die Ökonomie einer *deutschen* Geschichte verlangt daher, daß jene Vorgänge, wie glänzend auch an sich, doch nicht mit derselben Ausführlichkeit und Hingebung behandelt werden, wie die Vorgänge, die in Deutschland selbst sich vollzogen oder doch wesentlich auf deutsche Interessen Bezug hatten; sonst verliert man nicht bloß für letztere eine kostbare Zeit, sondern man führt auch leicht den Schüler irre, der, wenn ihm so viel und mit so viel Pathos von jenen italienischen Dingen erzählt wird, notwendigerweise sich einbilden muß, die deutschen Könige hätten ganz recht gethan, sich mehr um ihr italienisches Nebenland, als um das Reich zu kümmern.

Bei der Völkerwanderung habe ich die Geschichte der Gothen, Vandalen, Longobarden kürzer behandelt, als die der Franken, weil jene, wenn auch *momentan* ihre Thaten und die Persönlichkeiten ihrer großen Führer glänzender sind, als die der Franken, doch zu *bleibenden* Wirkungen sowohl in der Geschichte als überhaupt, vollends in der deutschen Geschichte es nicht gebracht haben.

Aber auch bei den auf deutschem Boden vor sich gehenden Begebenheiten ist wohl zu unterscheiden zwischen wichtigen und unwichtigen. In der Zeit der drei ersten deutschen Königsgeschlechter hat beinahe jeder König mehr oder weniger langwierige Kämpfe mit unbotmäßigen

Vasallen zu bestehen. Ist es nun wohl nötig, daß der Schüler jeden Namen eines solchen rebellischen Herzogs, oder Grafen, oder Bischofs erfahre und lerne, oder jeden Ort und jede Jahreszahl eines dabei vorgekommenen Treffens sich merke? Wohl nicht! Er würde doch das alles höchstens bis zum nächsten Examen behalten und dann vergessen. Etwas anderes ist es, wo es sich um Persönlichkeiten oder um ganze Geschlechter handelt, die eine eingreifende Rolle in der deutschen Geschichte spielen, wie Herzog Arnulf, der die Ungarn ins Land ruft, selbverständlich wie Heinrich der Löwe, wie überhaupt die Welfen, die Staufen, die Wettiner, die Wittelsbacher, die Hohenzollern u. s. w., oder um Schlachten, wie die beim Wolfesholz.

Oder nehmen wir eine Frage der Kulturgeschichte! Es ist gewiß eine sehr interessante Untersuchung, die darüber geführt wird, ob das Beneficium im Frankenreich und das Feudum im spätern deutschen Reiche einerlei oder verschiedenerlei Dinge seien. Allein für die allgemeine Frage der Entwickelung des Lehnswesens so weit diese für den Schüler spruchreif ist, hat eine solche Unterscheidung keine durchschlagende Bedeutung; sie mag daher billig der höhern Geschichtswissenschaft vorbehalten bleiben; in den Schulunterricht gehört sie nicht.

Besonders verführerisch für den Lehrer sind gewisse Specialuntersuchungen entweder der Geschichte selbst oder auch verwandter Wissenschaften, welche er auf der Universität kennen gelernt hat und nun seinen Schülern mitteilen möchte, obschon sie doch meist für diese noch nicht an der Zeit sind. Dahin rechne ich natürlich nicht jene grundlegenden Forschungen der vergleichenden Sprachwissenschaft, welche über die Herkunft, die ursprünglichen Sitze und die erst allmähliche Übersiedelung unserer Altvordern aus Asien nach Europa ein ganz neues Licht verbreitet haben. Dieser kann sich selbstverständlich der Lehrer nicht entschlagen.*) Allein es giebt auch manche

*) Neuerlichst werden die Resultate dieser Forschungen wieder mehrfach in Frage gestellt. Sowohl auf der letzten Versammlung der anthropologischen Gesellschaft, als auch in einzelnen Abhandlungen, z. B. von Franz von Löher („Vom Fels zum Meer," Dezemberheft 1884) ist der Beweis versucht worden, daß die Germanen nicht von Asien eingewandert, sondern von Uralters her in dem heutigen Deutschland seßhaft gewesen seien. Soll der Geschichtslehrer diese gelehrte Kontroverse eingehend mit seinen Schülern verhandeln? Ich denke nicht; es genügt wohl, wenn er ihnen die Ansicht von der Übersiedelung als die allgemeiner angenommene nebst ihren Hauptgründen vorführt, höchstens noch die dagegen erhobenen Zweifel kurz erwähnt. Erledigen wird doch der Lehrer die Kontroverse nicht, und noch weniger wird er seinen Schülern zumuten können, sie zu erledigen. Das ist allenfalls ein Thema für ein historisches Seminar auf der Universität.

sehr tief ins Detail eingehende Forschungen, die vom Geschichtsunterricht auf Schulen nur mit größter Vorsicht und Zurückhaltung aufzunehmen sein möchten. Wenn Arnold auf Grund der Ortsnamen die Wanderzüge einzelner deutscher Stämme,*) wenn Landau nach der Bauart der Häuser die Scheidung oder Mischung germanischer, keltischer, slawischer Ansiedelungen, wenn Brückner nach der Form der Tragkörbe die Grenzen fränkischer und thüringischer Landesart genau zu bestimmen sich anheischig machen, so giebt das zwar gewiß allerhand geistvolle, auch manche glaubhafte Kombinationen, und es kann am Ende nichts schaden, wenn ein Geschichtslehrer beiläufig davon Erwähnung thut; nur möge er sich hüten, in solche Specialitäten sich tiefer zu verwickeln, denn abgesehen davon, daß man es hier meist nur mit Hypothesen zu thun hat, so verliert auch der Schüler, je mehr er in solche Specialitäten untertaucht, um so leichter den freien und klaren Blick aufs Ganze.

So viel über die Sichtung des Stoffes! Was die Anordnung desselben betrifft, so beginne ich die Geschichte der „Urzeit", nach einer kurzen einleitenden Betrachtung über die mutmaßliche Einwanderung der Germanen in das heutige Deutschland und ihr Verhältnis zu den Kelten, mit einer Angabe der Grenzen und der Grenznachbarn der Germanen, und gewinne so von vornherein eine bestimmte geographische und ethnographische Grundlage für das Weitere. Sofort ergiebt sich die Anknüpfung der „Kämpfe mit den Römern", als solchen „Grenznachbarn". Diese Kämpfe werden nun in kurzer, übersichtlicher Schilderung vorgeführt — von Cimbern und Teutonen an bis dahin, wo Römer und Germanen wieder in einer mehr zuwartenden bez. defensiven Stellung einander gegenüberstehen (Ende des 1. Jahrh. n. Chr.). Dann kehre ich zu dem Zuständlichen zurück, schildere „Land und Leute" (Klima, Boden, Bevölkerung, Körperbeschaffenheit, Ursprung des Namens: „Germanen"), „Lebens- und Beschäftigungsweise der Germanen" (ihre Kriegslust, die sie teils zum Eintritt in fremde Dienste, teils zu häufigen Kämpfen unter sich verleitet, die Frau als Genossin des Mannes auf seinen Kriegszügen, die kriegerische Erziehung der Jugend), „wirtschaftliche Zustände, Nahrung, Kleidung, Wohnung" (Übergang vom Nomadentum zur

*) Will man doch sogar auf Grund neuester Untersuchungen über die Haar- und Hautfarbe der jetzt lebenden Bevölkerungen diese Wanderzüge unsrer Vorfahren von vor weit über 1000 Jahren bestimmen. Soll der Geschichtslehrer auch davon Notiz nehmen? Eingehender gewiß nicht!

seßhaften Lebensweise, vom Gemeinbesitz zum Privatbesitz an Grund und Boden, von der Viehzucht zum Ackerbau, die Art der Nahrung, Kleidung, Wohnung, die Anfänge von Gewerbe und Handel), „Häusliches und Familienleben" (Besorgung des Hauswesens durch Frauen und Sklaven; Lage dieser letzteren; Sittenreinheit der Germanen im Familienleben, Kinderpflege, Familie und Sippschaft, Blutrache, Gastlichkeit, Totenbestattung), „Standesverhältnisse" (Freie, Unfreie, Adel, Fürsten, Herzöge, Könige, Priester), „Gericht und Stammesversammlung" (der Gau und die Hundertschaft, das Volksgericht, die Stammesversammlung, ihre richterlichen und politischen Befugnisse, Zeit und Form ihrer Verhandlungen), „Religion und Götterdienst" (erst Naturkultus, dann Verehrung dreier Hauptgötter und mehrerer Nebengottheiten, Art dieser Verehrung, Opfer, blutige und unblutige, Gebete, Weissagungen), endlich „Kriegführung und Bewaffnung" (allgemeine Wehrpflicht, Wehrhaftmachung der Jünglinge, Stärke der Heere, Fußvolk, Reiterei, gemischte Kampfesweise, Schlachtordnung, Wagenburg, Gefolgschaften, Feldzeichen, Kriegsgeschrei, Schutz- und Angriffswaffen).

Nachdem auf diese Weise der ganze Kreis des Kulturlebens der Urzeit ausgemessen ist, suche ich für die zweite Periode, zu welcher nun überzugehen, die Zeit des Frankenreiches, vor allem auch wieder einen anschaulichen, so zu sagen greifbaren, Ausgangspunkt zu gewinnen. Ich beginne daher mit einem kurzen Kapitel: „Geographischer Schauplatz der Geschichte des Frankenreichs", welches so lautet:

„Versetzen wir uns einmal sogleich aus der Urzeit in die fränkische Zeit, also (mit vorläufiger Überspringung der dazwischenliegenden Ereignisse) um etwa 400 Jahre vorwärts, was finden wir da? Der Schwerpunkt der Geschichte unseres Volkes ist aus den Ländern zwischen Rhein, Donau, Nord- und Ostsee hinweg- und in die ehemals römische Provinz Gallien verlegt. Dort haben die Franken ein Reich gegründet, welches dazu bestimmt ist, die Wiege des dereinstigen deutschen Reiches zu werden. In dem alten Germanien blieb nur ein Teil der Stämme, die es vordem bevölkerten, zurück; die anderen sind nach allen Himmelsstrichen ausgewandert; einige davon haben auch Reiche gegründet, die aber um diese Zeit meist schon entweder wieder verfallen sind, oder ihrem Verfalle entgegengehen; andere Stämme haben sich in Gallien angesiedelt, sie unterliegen aber der Herrschaft der Franken, und diese Herrschaft reicht auch in das alte Germanien weit hinüber. Nur ein paar der dort zurückgebliebenen Stämme sind zur Zeit noch unabhängig davon.

Vom Osten her sind nichtdeutsche Völkerschaften in die von den ausgewanderten deutschen Stämmen verlassenen Sitze nachgerückt: bis zur Elbe und Saale im Norden, bis zum Böhmerwald im Süden ist Germanien slawisch geworden; in dem heutigen Lauenburg und im östlichen Holstein sitzen Polaben und Wilzen, in Mecklenburg Obotriten, in Brandenburg Heveller, in der Lausitz und im Meißnischen Sorben und Wenden, in Böhmen Czechen. Sehen wir nun, wann und wodurch diese gewaltigen Veränderungen sich vollzogen haben!"

Es folgt nun eine Skizze erst der Neubildung von Stämmen in Germanien, dann der Völkerwanderung (der Züge der Westgothen, Vandalen, Hunnen, Ostgothen, Longobarden, Angelsachsen) auf etwa 8 Seiten, dann ein besonderes Kapitel: „Geschichte der Gründung, Befestigung und Ausbreitung des Frankenreichs" auf 5 Seiten. Hierauf wende ich mich wieder der innern oder Kulturgeschichte zu. Das geschieht in den Kapiteln „Grenzen, Bevölkerung, Sprache des Frankenreichs;" „Das fränkische Königtum"; „Standes- und Besitzverhältnisse (erste Anfänge des Lehnswesens); Wirtschaftliche Zustände", (Fortschritte in der Landwirtschaft, in Handel und Gewerbe, vermehrte Bedürfnisse, Luxus neben Roheit in Nahrung, Kleidung, Wohnung); „Recht und Gericht," (die Volksrechte; das Gerichtsverfahren, Volksgericht, Königsgericht und Hofrecht); „Geistiges, sittliches, religiöses und kirchliches Leben," (mangelhafte Bildung der Franken, Ansteckung derselben durch die sittliche Verderbnis des absterbenden Römertums, Verweltlichung der Kirche; Verhältnis der fränkischen Kirche zu Rom); „Kriegswesen". (der altgermanische Heerbann und die feudalistische Heeresfolge: beginnende Scheidung der Bevölkerung in einen Wehr- und einen Nährstand).

Schon hier wird der Lehrer mehrfach in der (für einen Lehrer jederzeit günstigen) Lage sein, statt in den Schüler hinein docieren zu müssen, manches durch geschickte Fragen aus ihm heraus entwickeln zu können. Die Grenzen des neuen Frankenreichs kann der Schüler sich auf der Karte selbst zeichnen, denn er kennt aus der vorausgegangenen Geschichtsskizze 1. die ohngefähre Ausbreitung des Frankenstammes im alten Germanien, 2. dessen Vordringen auf römisches Gebiet, 3. die Grenzen der von den Franken unterworfenen anderen germanischen Stämme (Westgothen, Burgunder, Alemannen, Thüringer). Die Verteilung der Bevölkerung nach ihren mehr germanischen oder mehr romanischen Elementen wird dem Schüler auch klar werden, wenn er sich vergegenwärtigt, daß 1. rechs des Rheins nur Ger-

manen wohnen, 2. links desselben teils vom Osten, teils vom Norden her verschiedene germanische Stämme ein Stück ins ehemalige Römerreich eingedrungen sind und hier mit romanischer Bevölkerung gemischt sitzen, 3. tiefer im Innern, (wohin diese Einfälle weniger reichten) das romanische Element noch das weit überwiegende sein muß. Bei Bestimmung der Sprachgrenzen kommt zu den eben angegebenen Momenten noch hinzu (was der Schüler bei geschickten Fragen des Lehrers auch wohl selbst finden wird), daß 1. die Franken keine Schriftzeichen hatten, daher da, wo etwas aufgezeichnet werden sollte (Gesetze u. s. w.), das Latein den Vorzug erhielt; 2. das Latein die Sprache der Geistlichkeit, diese aber Trägerin der Bildung war; 3. für alle Staatsgeschäfte (deren es in dem großen Frankenreiche nun schon viele gab) eine Sprache notwendig war, welche sich als für solche verwickeltere Verhältnisse geeignet erwies, also wiederum das Latein. Die Entstehung eines Königtums, und zwar eines ziemlich despotischen, erklärt sich dem Schüler, wenn er daran erinnert wird, wie schon in der Urzeit Ansätze zu einer Königsherrschaft überall da entstanden, wo ein Stamm oder ein Stammesbündnis seine Kräfte schärfer zusammenfassen und straffer militärisch organisieren mußte, um feindlichen Gegenkräften gewachsen zu sein (Ariovist, Marbod, Armin), und wenn er damit zusammenhält, daß die Franken eine numerisch ihnen weit überlegene Bevölkerungsmasse (Römer, Kelten, Alemannen u. s. w.) unterworfen haben und fortwährend unter ihrer Botmäßigkeit halten müssen. Er kann sich daher selbst sagen, daß dazu die lockere republikanische Verfassung der Urzeit mit der Selbstherrlichkeit der einzelnen Gaue und Gemeinden, der nur bisweilen zusammentretenden Stammesversammlung, dem nur auf Zeit gewählten Herzog ꝛc. unmöglich ausreichen kann, vielmehr eine militärisch-monarchische Regierungsform unerläßlich ist.

Genug, es kann bei dieser Art der Geschichtsbehandlung dem gewandten Lehrer nicht schwer werden, seine Schüler zu einer selbstthätigen Anteilnahme am Geschichtsunterricht (statt des bloß passiven Zuhörens), zu einem wirklichen Verständnis der Geschichte (statt des bloßen Auswendiglernens von Namen, Zahlen, Daten) anzuleiten.

Ein zweiter Vorteil dieser Methode besteht darin, daß die Wechselbeziehungen zwischen politischer und Kulturgeschichte ganz von selbst zu einer Repetition Anlaß geben, und zwar zu einer nicht bloß mechanischen, gedächtnismäßigen, sondern zu einer das Nachdenken des Schülers anregenden. Wenn der Lehrer den Schüler anleitet, die Grenzen, die Bevölkerungsverteilung, die Sprachverhältnisse des Frankenreichs anzugeben, über die Entstehung des König-

tums und die damit in Verbindung stehenden sonstigen Veränderungen in den Kulturzuständen der Germanen ihm und sich selbst Rechenschaft abzulegen, so muß der Schüler die ihm früher vorgetragenen politischen Begebenheiten im Geiste recapitulieren, aber nicht bloß recapitulieren, sondern auch combinieren, also selbstthätig durcharbeiten. Er muß sich vergegenwärtigen, was er über die Einwanderungen der Franken nach Gallien vom Osten und vom Norden her, von den Sitzen anderer germanischer Stämme eben dort, von der Erweiterung des Frankenreichs gen Süden hin durch den Zerfall des Ostgothenreichs, von den Eroberungen Chlodowechs und seiner Söhne nach dem alten Germanien hin u. s. w. gelernt hat, und muß daraus sich ein Bild von den Grenzen, der Bevölkerung u. s. w. zusammensetzen Wenn (in einer späteren Periode) dem Schüler die Aufgabe gestellt wird, das Verhältnis zwischen dem deutschen Königtum und dem römischen Papsttum klarzustellen, so wird der Schüler die ganze Reihe deutscher Könige, die speciell mit den Päpsten zu thun hatten, von Otto I. bis auf die letzten Hohenstaufen, vor seiner Seele vorübergehen lassen, sich der Persönlichkeit und der Politik eines jeden nach dieser bestimmten Seite hin (wie sie ihm früher vorgetragen worden ist) erinnern und danach jenes Verhältnis sich veranschaulichen müssen. Bei der Betrachtung des Städtetums, seines Entstehens, seiner Entwickelung, seiner Machtentfaltung, seiner Stellung zur Reichsgewalt, wird einerseits die Politik der Kaiser (die städtefreundliche Heinrichs IV., die städtefeindliche der Hohenstaufen), andererseits die wichtige Hilfe, welche die Städte jenem erstgenannten Kaiser geleistet, ihre Stellung inmitten der Gegenkaiser Konrad IV. und Wilhelms von Holland, ihre Selbsthilfe während des Interregnums u. a. m., nochmals zur Sprache kommen.

Wie hier aus Vorgängen der äußeren oder politischen Geschichte die Gestaltung der innern Kulturzustände sich erklärt, so liefert umgekehrt diese letztere wieder manchen Anhalt zum leichten Verständnis der politischen Geschichte. Die fast despotische Gewalt, welche der König hatte und haben mußte, um die Herrschaft seines Stammes uber die Besiegten zu behaupten, verleitet leicht die Könige zu Gewaltthätigkeiten. Die ihrer Willkür überlassene Verfügung über das Reich bringt Teilungen hervor, welche die Quelle von Bürgerkriegen werden. So haben wir (ohne die Geschichte zu „konstruieren" oder den Thatsachen Gewalt anzuthun) immer schon gewisse Leitpunkte im voraus für die Betrachtung der nun folgenden Begebenheiten und der dabei beteiligten Personen, und der Schüler wird daher diese letzteren

leichter verstehen, weil sie ihm nicht als etwas völlig Neues, Unbekanntes, vielmehr im Anschluß an schon Bekanntes und Begriffenes entgegentreten.

Nach diesen Vorbemerkungen erlaube ich mir, damit man noch deutlicher sehe, in welcher Weise ich in meinem Buch verfahre, ein paar Ausschnitte aus demselben wörtlich hier wiederzugeben. Ich wähle dazu erst ein Stück politischer Geschichte, um zu zeigen, wie ich in dieser möglichst an vorher geschilderte Kulturzustände des Volkes anzuknüpfen suche, dann einige Partien kulturgeschichtlichen Inhalts, aus denen sich wiederum die Zurückbeziehung der Kulturgeschichte auf die politische Geschichte und deren Träger ergiebt. Der erste Ausschnitt behandelt den „Übergang aus der Merovingischen in die Karolingische Zeit" und lautet so:

„Die Aufrichtung einer fast unumschränkten Königsgewalt im Frankenreiche war eine Notwendigkeit gewesen, wenn der Frankenstamm seine Herrschaft über Römer, Gallier und über die ihm unterworfenen germanischen Stämme behaupten wollte. Allein eben diese Unumschränktheit verführte die Könige zum Mißbrauche der ihnen eingeräumten Macht. Chlodowech hatte vor Gewaltthätigkeiten aller Art nicht zurückgescheut; seine Nachfolger, welche die gleiche Gewalt als eine schon feststehende, ererbte, überkamen, dachten noch weniger daran, sich in deren Handhabung zu mäßigen, und so kam es, daß die Geschichte des Merovingischen Hauses gar bald eine Reihe von Greuelthaten der ärgsten Art aufzuweisen hatte. Die Verlegung der Residenz nach Paris, in den Mittelpunkt des ehemaligen römischen Gebietes, die dadurch nahegelegte Nachahmung der despotischen Sitten der römischen Kaiser und die Unterwürfigkeit der, an solche Behandlung gewöhnten, dortigen Bevölkerung vermehrten noch das Übel.*) Einen besondern Anlaß zur Entartung der Königsgewalt gaben die wiederholten Teilungen des Reichs und die dadurch herbeigeführten Bruderkriege. Es war ein verhängnisvoller Fehler Chlodowechs und seiner Nachfolger, daß sie, statt durch die Aufstellung einer festen Erbfolgeordnung die Einheit des Reiches und der Reichsgewalt zu sichern, durch den Grundsatz der Teilung die Kraft des Reiches schwächten und vielfache Kämpfe unter den Teilkönigen und ihren Anhängern herbeiführten.

*) Auch dieses ist ein Moment, welches dem Schüler, wenn derselbe mit den Zuständen des römischen Kaiserreichs bekannt ist, leicht durch Fragen des Lehrers nahegelegt und deutlich gemacht werden kann.

Chlodowech hatte vier Söhne; es fand daher eine Vierteilung des Reiches statt. Ein günstiges Geschick vereinigte noch einmal das ganze Frankenreich in Einer Hand. Drei der Linien starben aus, und nur Chlotar I. blieb übrig (558). Von dessen Söhnen hatte der eine, Chilperich, den richtigen Gedanken, nach des Vaters Tode (561) sich der Herrschaft über das Ganze bemächtigen zu wollen. Allein der Widerspruch seiner Brüder Sigbert, Charibert und Guntram zwang ihn, davon abzustehen. Weder Charibert noch Guntram hatten männliche Erben; so zerfiel nach ihrem Tode das Ganze in nur zwei Teile, einen westlichen (Neustrien) und einen östlichen (Austrasien). Jener war überwiegend romanisiert, dieser überwiegend germanisch.

Zwischen dem Austrasier Sigbert und dem Neustrier Chilperich entbrannte ein heftiger Kampf. Beide hatten Töchter des westgothischen Königs Athenagild zu Frauen, Sigbert die jüngere, Brunhilde, Chilperich die ältere, Gailaswind oder Gaiswintha. Chilperich hatte neben seiner Gattin noch eine Geliebte, Fredegunde. Auf deren Anstiften ward Gaiswintha ermordet. Um sie zu rächen, überzog Sigbert seinen Bruder mit Krieg, eroberte Paris und ward von den Neustriern als König anerkannt. Aber auch er fiel durch Meuchelmörder, welche Fredegunde gedungen hatte (576). Das gleiche Schicksal traf Chilperich (584), man weiß nicht, ob durch Brunhildens Rache, oder ob als Opfer einer Treulosigkeit Fredegundens. So blieben nur die beiden Frauen Brunhilde und Fredegunde zurück, Brunhilde als Vormünderin erst für ihren, damals noch unmündigen Sohn Childebert II., dann, nach dessen frühzeitigem Tode, für dessen nachgelassenen beiden kleinen Söhne, Theodebert und Theoderich, Fredegunde für den unmündigen Sohn Chilperichs, Chlotar II. Bevor noch der glühende Haß der beiden Frauen gegeneinander in offenen Krieg ausbrach, starb Fredegunde. Ihr Sohn Chlotar II. behielt Neustrien. Von den beiden Enkeln Brunhildens erhielt Theodebert Austrasien, Theoderich das, durch Guntrams Tod (593) inzwischen frei gewordene Burgund. Auch zwischen diesen Brüdern entbrannte ein blutiger Krieg: Theoderich besiegte seinen Bruder und ließ ihn umbringen (611), starb aber selbst schon im folgenden Jahre, man glaubte, von seiner Großmutter Brunhilde vergiftet. Diese wollte nun als Vormünderin ihrer Urenkel sich abermals der Regierungsgewalt bemächtigen. Da erhoben sich die austrasischen und burgundischen Großen und riefen Chlotar II. herbei, damit er, als letzter großjähriger männlicher Sproß der Herrscherfamilie, der Mißregierung Brunhildens ein Ende mache. Brunhilde ward ihm ausgeliefert; Chlotar ließ die siebzigjährige Greisin

an den Schweif eines wilden Pferdes binden und so zu Tode schleifen; ihre Urenkel wurden mit ihr getötet.

So war von Austrasien aus und, wie man wohl sagen darf, durch das dort vorwaltende noch unverdorbenere germanische Element ein Rückschlag gegen die maßlose Verderbnis des Merovingischen Königtums erfolgt. Die Großen blieben dabei nicht stehen, sondern zwangen Chlotar II. zu einer Beschränkung seiner Gewalt, zunächst allerdings in ihrem eigenen Interesse, aber doch auch zugleich im Interesse der öffentlichen Ordnung und des Rechtsschutzes Aller. Die Bischöfe sollten hinfort von der Geistlichkeit und vom Volk ihrer Sprengel gewählt, vom König nur bestätigt, Verbrechen der Geistlichen vor das Gericht des Bischofs verwiesen, Prozesse zwischen Angehörigen der Kirche und freien Gaugenossen von einem gemischten Gerichte aus Weltlichen und Geistlichen entschieden werden; der König sollte die Grafen aus Angesessenen des Gaues selbst nehmen; ungerechte Steuern und neue Zölle sollten in Wegfall kommen; endlich sollten die Leute des Königs dessen Schweine nicht in geistliche oder Privatforsten zur Mast treiben. Ferner mußte Chlotar II. seinen Sohn Dagobert zum Regenten Austrasiens ernennen, weil die austrasischen und burgundischen Großen nicht von Neustrien aus regiert sein wollten, und er mußte die Fortdauer der Hausmeierwürde bestätigen, als einer Schranke gegen Übergriffe der königlichen Gewalt.

Das Amt des Hausmeiers war ursprünglich ein bloßes Hofamt; der Hausmeier war der erste Palastbeamte des Königs. Jetzt wurde derselbe eine Art Mitregent des Königs im Namen der Großen. Es war ein Glück für das, durch die heillose Wirtschaft der Merovinger sichtlich seiner Auflösung im Innern wie nach außen entgegengeführte Frankenreich, daß dieses Amt der Hausmeier in die Hände eines Geschlechtes kam, welches einerseits die äußeren Mittel besaß, um sich einen nachhaltigen Einfluß zu sichern, andrerseits eine Reihe tüchtiger Männer aus sich gebar, die diesen Einfluß im Interesse des Ganzen übten. Es war dies das Geschlecht der Pipine, eine alte, reichbegüterte und hochangesehene Familie von echt germanischer Abstammung, deren ausgedehnte Besitzungen in den Ardennen lagen. Einem Mitgliede dieser Familie, Pipin von Landen (so zubenannt von einem der Familiengüter) gelang es, im Einvernehmen mit einem ihm geistesverwandten, ebenfalls sehr einflußreichen, höheren Geistlichen, dem Bischof Arnulf von Metz, im Innern die Ordnung herzustellen, nach außen das Reich wieder zu kräftigen. Die Angriffe der Sachsen und der Slawen auf die östlichen Grenzen wurden zurück-

geschlagen; die dem Reiche nahezu entfremdeten Stämme östlich des Rheins wurden fester an dasselbe gekettet.

Nach Dagoberts und Pipins Tode (637 und 639) brachen abermals Parteiungen aus. Dem Sohne Pipins, Grimoald, gelang es indes, ihrer Herr zu werden. Als dieser aber den unmündigen Dagobert II. ins Kloster schicken und seinen eigenen Sohn an dessen Stelle zum König erheben wollte, brach ein Aufstand der Großen gegen ihn los; er und sein Sohn verloren das Leben, und sein ganzes Haus ward auf einige Zeit aus der Stellung verdrängt, die es zum Heile des Reichs eingenommen hatte. Wiederum begannen Unordnungen im Innern, Angriffe von außen. Da glückte es einem Sohne der Tochter Pipins von Landen und des Sohnes Arnulfs, (der aber auch den Familiennamen Pipin führte, und zwar, von einer andern Besitzung, Pipin von Heristall), sich des Hausmeieramtes in Austrasien wieder zu bemächtigen. Er besiegte den neustrischen Hausmeier (bei Testri unweit St. Quentin) und machte sich so zum Hausmeier in allen Teilen des Reiches (687).

Ihm folgte (714) sein Sohn Karl, der wegen seiner eisernen Thatkraft „Martell", d. h. Hammer, zubenannt wurde. Durch glückliche Kämpfe nach außen befestigte er seine Macht. Der glänzendste seiner Siege war der über die Mauren oder Saracenen (bei Poitiers, 732), die, nach der Zerstörung des westgothischen Reiches in Spanien, in das Frankenreich vorgedrungen waren. Da sie, als Anhänger Mohammeds, das Christentum bedrohten, so erschien Karl Martell zugleich als dessen Erretter. Auch die Bayern und Alemannen besiegte er und brachte sie unter die Hoheit des Reiches zurück.

Nach seinem Tode (741) regierten zuerst seine beiden Söhne, Pipin der Kurze (er war mehr kräftig, als schlank) und Karlmann. Gleich Königen teilten sie das Reich unter sich. Karlmann ging jedoch 747 ins Kloster und überließ seinem Bruder die ganze, ungeteilte Macht des Hausmeiertums. Wie sehr diese Macht gewachsen war, sieht man daraus, daß Pipin in den „Kapitularien" (Verordnungen), die er erließ, nicht im Namen des Königs, sondern im eigenen Namen spricht („Ich, Pipin, verordne ꝛc."), und daß er sich als „Herzog und Fürst der Franken" bezeichnet.

Es war nur natürlich, daß Pipin die Macht, die er thatsächlich besaß, auch dem Namen nach besitzen und üben wollte. Als das sicherste Mittel dazu erschien die kirchliche Weihe. Pipin sandte daher eine Botschaft an den römischen Bischof oder Papst Zacharias und ließ diesem die Frage vorlegen: „wegen der Könige der Franken,

welche in diesen Zeiten nicht die königliche Macht hätten, ob das gut sei?" Zacharias, dem ebensosehr daran gelegen war, den mächtigen Herzog der Franken sich zu verpflichten, wie daran, einen Schiedsspruch als Oberhaupt der abendländischen Christenheit zu thun, antwortete den Boten Pipins: „Es sei besser, daß der, welcher König sei, auch den Namen führe, damit die Ordnung nicht gestört werde." Demgemäß befahl er dem fränkischen Volke, Pipin als König anzuerkennen. Darauf berief Pipin eine Versammlung seiner Mannen nach Soissons. Hier ward nach altgermanischem Brauch Pipin unter Zuruf und Waffengeklirr auf den Schild gehoben, damit zum König erkoren und von den Bischöfen des Reiches gesalbt (752). Die beiden letzten Merovinger, Childerich III. und sein Sohn, wurden in ein Kloster gesteckt und starben daselbst. Zwei Jahre später kam der Nachfolger des Papstes Zacharias, Stephan III., selbst nach Paris, vollzog noch einmal in St. Denis die feierliche Salbung an Pipin und seinen beiden Söhnen, und bedrohte mit der Strafe der Exkommunikation (Ausschließung aus der Kirche) jeden, der den Versuch wagen würde, auf den fränkischen Thron einen anderen König zu erheben, als einen aus dem Hause Pipins.*)"

Die „Regierung Pipins des Kleinen" wird natürlich sehr kurz abgethan; dann folgt (auf 3 Seiten) die „kriegerische Thätigkeit Karls des Großen", hierauf wendet sich die Darstellung den innern Zuständen des Frankenreichs unter Karl dem Großen zu, und zwar zuerst in einem Abschnitt: „Karl der Große als Regent und Gesetzgeber." Darin wird die Regententhätigkeit Karls des Großen im allgemeinen — nach ihren Zwecken und ihren Mitteln, folgendermaßen charakterisiert:

„Daß Karl bei allen seinen Handlungen als Regent und Gesetzgeber von einem wohlerwogenen Plane ausging, ist nicht zu bezweifeln. Sein Grundgedanke war: die Königsgewalt zu befestigen und zu erweitern, aber so, daß sie nicht (wie unter den Merovingern) ein Werkzeug der Willkür und Herrschsucht einzelner, vielmehr eine Bürgschaft der Wohlfahrt Aller im Innern, der Größe des Reichs nach außen würde. Durch ein Treuegelöbnis, welches jeder Franke schwören mußte, suchte er alle Angehörige seines ungeheuren Reichs in ein unmittelbares Verhältnis religiöser Verpflichtung zu sich,

*) Aus dem obigen Stück politischer Geschichte ist ersichtlich, in welchem Umfange, bez. welcher Beschränkung, ich dieselbe behandle. Man wird gleichwohl hoffentlich etwas Wesentliches aus jenem Geschichtsabschnitt nicht vermissen.

als dem geheiligten Oberhaupte des Reichs, zu bringen. Die Großen suchte er teils an seine Person zu fesseln und von sich abhängig zu machen, teils in ihren Machtbefugnissen zu beschränken und zu überwachen. Dem erstern Zwecke diente der glänzende Hofstaat, mit welchem er sich umgab. Zu den schon von den Merovingern errichteten Würden des Seneschalk, Marschall, Truchseß, Schenk, Kämmerer kamen eine Menge neue hinzu. Da gab es einen Schatzmeister, der des königlichen Schatzes und Schmuckes zu warten hatte, einen Ober-, Küchen- und Kellermeister, einen Reisemarschall, eine ganze Zahl von Jägermeistern, Falkenierern und sonstigen Bediensteten für die königlichen Jagden, ferner Kammerherren, die mit vergoldeten Stäben dem König voranschritten und sein Erscheinen ankündigten, u. dgl. m. Das Amt des Kanzlers erweiterte sich zu einer förmlichen Kanzlei mit Räten und andern Beamten. Neben dem Kanzler stand der Pfalzgraf als Vertreter des Königs in seiner Eigenschaft eines höchsten Richters im Reiche. Eine andere wichtige Person war der geistliche Berater oder „Kaplan" des Königs. Seine eigene Person wußte Karl (obschon seiner Natur nach keineswegs zu Kleiderprunk neigend, da vielmehr, wie sein Biograph Einhard berichtet, „für gewöhnlich seine Kleidung sich wenig von der gemeinen Volkstracht unterschied") zu gehöriger Zeit mit all dem Pompe zu umgeben, welcher für den Nachfolger der römischen Kaiser passend erschien. „Bei festlichen Gelegenheiten," erzählt Einhard, „schritt er einher in einem mit Gold durchwirkten Kleid, in mit Edelsteinen besetzten Schuhen, den Mantel durch einen goldenen Haken zusammengehalten, auf dem Haupte ein aus Gold und Edelsteinen gefertigtes Diadem." Dazu Karls wahrhaft königliche Erscheinung, eine Gestalt, mit der er alle seine Mannen um Kopfeslänge überragte, eine breite Heldenbrust, ein großes, lebendiges Auge, eine stolze Adlernase, ein Gesichtsausdruck, der ebenso mild lächeln, als zornig dräuen konnte, ein fester Gang und eine aufrechte Haltung, endlich eine Kraft und Übung in allerhand ritterlichen Künsten, wie Reiten, Jagen, Handhabung der Waffen, durch welche er selbst die Stärksten und Gewandtesten in seiner Umgebung in Schatten stellte. Karl selbst war allerdings ein Freund heitrer Pracht und eines vielseitigen geselligen Verkehrs, wie solchen ein glänzender Hof bietet; dennoch ist es wohl kaum zweifelhaft, daß er dabei mehr noch aus politischer Berechnung handelte. Zu allen Zeiten haben sich die vornehmen Stände gern in den Strahlen der Majestät gesonnt und ist der Hof eine wirksame Schule der Dienstbarkeit und Ergebenheit gegen den regierenden Oberherrn gewesen. Die Pracht, womit Karl

sich umgab, und der Zauber seiner mächtigen Persönlichkeit konnte des Eindrucks auf die Großen nicht verfehlen, die teils als Würdenträger des Königs, teils als Besucher seiner gastlichen Hofhaltung ihm nahetraten. Auch der Umstand trug dazu bei, daß Karl an verschiedenen Orten, bald diesseits des Rheins, in Ingelheim, in Nymwegen, zumeist in Aachen, bald jenseits, in Soissons, in Paris, in Orleans, Hof hielt, so daß die verschiedensten Kreise von diesen höfischen Einflüssen berührt wurden.

Den Teil der Großen, der im Namen des Königs draußen im Lande Recht sprechend Gewalt übte, hielt Karl durch allerhand Maßregeln fest in seiner Hand. Die Herzogsgewalt, die ihren Inhabern eine allzu selbständige Stellung gewährte, schaffte er gänzlich ab. Die Grafen (die Markgrafen ausgenommen) schränkte er immer auf einen einzigen Gau ein; auch nahm er sie wo möglich nicht aus dem Gau selbst, damit sie nicht von Haus aus zu viel Macht und Ansehen hätten. Für ihre richterliche Thätigkeit gab er ihnen strenge Instruktionen. Sie sollten nicht um der Jagd und anderer Vergnügungen willen die Gerichtstage versäumen oder abkürzen, „nüchtern" die Parteien anhören und die Sachen zum Austrag bringen, darauf halten, daß jeder nach seinem Stammesrecht gerichtet werde, nicht Geschenke nehmen, noch weniger ihre Gerichtsbefohlenen, freie Männer, mit Zwang oder durch Drohungen dahin bringen, daß sie ihnen selbst Dienste leisteten oder ihren Leuten Herberge gewährten; sollten vor allen andern die Streitsachen von Witwen, Waisen und Armen vornehmen und dafür sorgen, daß solche nicht in die Länge gezogen würden. Würden sie aus Nachlässigkeit Rechtsverzögerungen herbeiführen, so sollte das Dritteil des sog. Friedensgeldes, das in der Regel sie bezogen, dem Könige verfallen sein. Zur Überwachung der Grafen schuf Karl ein ganz neues Institut, das der Sendgrafen oder Königsboten (missi). Es waren das Beamte mit außerordentlichen Vollmachten, die in alle Teile des Reichs gesandt wurden, gewöhnlich zwei zusammen, ein Bischof und ein Graf. Auch sie erhielten sehr genaue Instruktionen. Der Bischof hatte darauf zu sehen, daß Bischöfe, Äbte, Priester, Mönche und Nonnen nach den Regeln der Kirche und ihrer Orden lebten; der Sendgraf hatte zu prüfen, ob die Gaugrafen ihres Amtes recht walteten, nicht Arme, Witwen und Waisen drückten, nicht gegen Räuber und Übelthäter ungebührliche Nachsicht übten u. s. w.; er hatte Beschwerden und Berufungen gegen die Grafen entgegenzunehmen, entweder selbst zu prüfen oder vor den König zu bringen. Die Sendboten mußten in den ihnen angewiesenen

Bezirken regelmäßige Versammlungen abhalten und dazu alle Eingesessenen des Bezirkes einladen. Nach ihrer Rückkehr mußten sie dem König Bericht erstatten, wie sie alles im Lande gefunden.

Ein anderes wirksames Mittel, sich von den Zuständen des Reichs zu unterrichten, fand Karl der Große in den Reichsversammlungen, deren er in der Regel zwei in jedem Jahre, im Frühjahr und im Herbste, abhielt. Die erstere diente zugleich zur Heerschau, auch wohl zur Vorbereitung für einen Feldzug. Da bei den Reichsversammlungen in der Regel sämtliche Würdenträger des Reichs und der Kirche (Markgrafen, Grafen, Bischöfe, Äbte) zusammenkamen, auch viele andere Große aus den verschiedenen Teilen des Reichs, so hatte Karl Gelegenheit, sich über alles, was ihm zu wissen wichtig schien, zu unterrichten und auf die Abstellung dabei wahrgenommener Mißstände hinzuwirken.

So suchte Karl von einem Mittelpunkte aus bis an die fernsten Grenzen seines weitausgedehnten Reichs seine Macht und seine Fürsorge zu erstrecken, alle die Gewalten aber, die zwischen ihm und dem Volke standen, mit seinem Geiste, dem Geiste eines wohlmeinenden und gerechten Regimentes, zu durchdringen, was ihm freilich trotz alledem nur sehr teilweise gelang."

Es folgen nun die speziellen Gesetzgebungs- und Verwaltungsmaßregeln des großen Kaisers: „Karls Reformen im Heeres- und Gerichtswesen", seine „Maßregeln zu Gunsten der Landwirtschaft, des Handels, der Gewerbe", seine „Fürsorge für Wissenschaft, Kunst, Bildung". Nachdem dann wieder ein Stück politischer Geschichte dazwischengefügt ist: „Karl der Große als römischer Kaiser" (wobei zugleich die Christianisierung der rechtsrheinischen Germanen von Irland aus und durch Bonifatius und die Stellung der fränkischen Kirche zu Rom zur Anschauung kommt), suche ich die Ergebnisse der Regierung Karls des Großen für das innere Kulturleben des Volkes folgendermaßen zusammenzufassen:

„Daß Karls des Großen Absichten in bezug auf die Regierung seines ungeheuren Reichs die besten, daß sie auf die Hebung der materiellen, geistigen, sittlichen Zustände des Volkes, auf Handhabung der Gerechtigkeit ohne Ansehen der Person, insbesondere auch auf den Schutz der kleinen Freien gegen Bedrückungen durch die Großen gerichtet waren, läßt sich bei einer unbefangenen Betrachtung seiner verschiedenen Regierungshandlungen (wie solche streng nach urkundlichen Quellen oben geschildert sind) nicht wohl verkennen.

Digitized by Google

Eine andere Frage aber ist: inwiefern die Zwecke, die Karl der Große sich vorgesetzt, wirklich erreicht wurden.

Was die rechtlichen Zustände betrifft, so können wir uns nicht verhehlen, daß der Plan Karls, die, ebensosehr dem Throne wie dem Volke nachteilige, Machtsteigerung der großen Lehnsaristokratie in ihrem weiteren Fortschreiten anzuhalten und in ihren Wirkungen zu mäßigen, nur teilweise gelang, und zwar mehr nach Seiten des Thrones, als des Volkes. Die Notlage der kleinen Freien, welcher Karl abhelfen wollte, war und blieb im wesentlichen unverändert. Fast unmittelbar nach Karls Tode ließ sein Nachfolger eine neue Untersuchung darüber anstellen. Und da (so erzählt dessen Biograph Thegan) „fanden die Sendboten des Königs eine unzählige Menge von Unterdrückten, sei es, daß ihnen das väterliche Erbe entzogen, oder die Freiheit geraubt war, was ungerechte Diener, Grafen und Vicegrafen, in schlechter Gesinnung zu thun pflegten."

Daß die landwirtschaftlichen Zustände des Reichs durch Karls fürsorgliche Maßregeln mancherlei Förderung erfahren haben, ist nicht zu bezweifeln. Urkundliche Belege zeigen, daß die musterhafte Bewirtschaftung seiner eigenen Güter, welche Karl einführte, wenigstens von einem Teile der Großen nachgeahmt ward. Andererseits kam die Parcellierung der Domänen und ähnliches den kleinen Leuten zu gute. Die vielen Vorschriften Karls für die Klöster, welche deren Insassen u. a. zu wirtschaftlicher Thätigkeit anwiesen, werden auch nicht ganz erfolglos geblieben sein. Daß freilich der große Grundbesitz (geistlicher und weltlicher) immer mehr den kleinen teils verschlang, teils überwucherte, lag in dem ganzen Zuge der Zeit und war nicht wohl abzuwenden. Als ein Anzeichen davon hat man es anzusehen, daß immer häufiger von „Burgen", als den Sitzen großer Grundherren, weniger von Dörfern die Rede ist.

Für Handel und Gewerbe wurden die königlichen Residenzen, daneben die Sitze der Großen und die geistlichen Stiftungen, immer wichtigere Pflanz- und Pflegestätten. Karls Maßregeln mußten entschieden dazu beitragen, beides zu heben. Der größere Handelsverkehr freilich befand sich fortwährend vorwiegend in den Händen der Italiener, der Slawen, vor allem der Juden, während die germanische Bevölkerung, zumal die östliche, noch immer bei ihrer Vorliebe für den Landbau beharrte, auch, trotz Karls Bemühungen für Regelung des Münzwesens (Überleitung aus der Gold- zur Silberwährung, besonders auch zur Herabsetzung der sehr hohen Bußen), noch lange die Naturalwirtschaft der Geldwirtschaft vorzog.

Eine eigentümliche Erscheinung begegnet uns auf sozialem Gebiete. Wir hören von „Verbrüderungen" einzelner zu gegenseitiger Hilfeleistung und Abwehr der Not, insbesondere auch bei Feuerschäden und bei Schiffbrüchen. Wie es scheint, haben wir es hier mit den allerersten Keimen teils der mittelalterlichen „Einigungen" oder Zünfte der Handwerker, teils des heutigen Associations- oder Genossenschaftswesens zu thun. Sogar der Name „Gilde" (der als gleichbedeutend mit „Zunft" gebraucht wird) kommt hier schon vor. Ebenso scheinen allerlei Ceremonieen (wie bei den Zünften) dabei üblich gewesen zu sein. Die alten Verbände der „Sippschaft" und der „Markgenossenschaft" mochten sich gelöst oder gelockert haben, und so sah sich der kleine Mann, der nicht auf sich allein zu stehen vermochte, genötigt, in solchen freien Verbindungen seine Stütze zu suchen. Karl der Große zeigt sich diesen „Verbrüderungen" keineswegs hold. Er nennt sie „Verschwörungen" und verbietet sie durchaus. Schon das war ihm bedenklich, daß die Mitglieder sich durch Eide untereinander verbanden; übrigens mögen wohl auch diese Verbindungen (ähnlich wie später die Einigungen der Handwerker) bisweilen zu Gewaltthätigkeiten gegriffen haben, besonders wenn ihre Teilnehmer „Unfreie," Geknechtete waren. Letztere bedroht Karl, wenn sie sich in derartige „Verschwörungen" einlassen, mit der Strafe des „Auspeitschens." Den Freien sollen Verbindungen zu gemeinnützigen Zwecken (Gegenseitigkeit bei Feuers- oder Wassersnot u. dgl.) nachgelassen sein; nur einschwören dürfen sie sich nicht. Wenn jedoch aus einer solchen Verbrüderung „etwas Böses" hervorgeht (wohl eine Auflehnung gegen die Obrigkeit oder ein Verbrechen gegen Einzelne), so sollen die Anstifter sterben, die Mithelfer aber gezwungen werden, „sich gegenseitig auszupeitschen und einander die Nasen abzuschneiden."

Daß die sittliche Bildung des Volkes unter Karl dem Großen noch auf keiner hohen Stufe stand, läßt sich aus den zahlreichen und wiederholten Mahnungen folgern, die derselbe bald an die Geistlichen, hohe und niedere, Welt- und Klostergeistliche, bald an seine Beamten, die Grafen, bald an alle Unterthanen richtet. Und leider scheinen — neben den altgermanischen Sitten und beziehentlich Unsitten des allzu vielen Jagens und Zechens — auch jene weit schlimmeren Laster, mit welchen die sittliche Fäulnis des absterbenden Römerreichs die germanischen Eindringlinge angesteckt hatte und welche zuerst in der Merovingerzeit wahrzunehmen waren, noch immer nicht verschwunden zu sein, denn Karl kommt wiederholt in seinen Kapitularien auch auf solche zurück.

Schon daraus ergiebt sich, daß Religion und Kirche den bessernden und veredelnden Einfluß auf das Volk nicht übten, den man von ihnen hätte erwarten sollen. Was die Kirche betrifft, so hatte dieselbe schon lange ihr Absehen vorzugsweise darauf gerichtet, äußere Macht zu erlangen, Reichtümer zu sammeln, sich mit einem die Sinne blendenden Glanze zu umgeben. Der Zug der Zeit, der die Schwachen in die Gewalt der Stärkern gab, kam ihr dabei zu Hilfe. Zahlreiche kleine Freie flüchteten unter den Schutz einer kirchlichen Stiftung und hielten sich so am besten für geborgen. Mit dieser Dahingabe ihrer Güter und ihrer Personen in den Dienst der Kirche meinten sie dann aber wohl auch sich von jeder ernsteren sittlichen Buße und Besserung losgekauft zu haben.

Eine andere Schädigung der wahren Religiosität war jener Wunderglaube, Heiligen- und Reliquiendienst, den die Geistlichkeit planmäßig verbreitet hatte, um namentlich die neubekehrten Franken dem Christentum und der Kirche zu gewinnen. So arg war es damit, daß endlich sogar eine geistliche Synode (von 794) dagegen einschritt. Und nebenbei fand (wie Karls Kapitularien zeigen) auch noch häufig eine trübe Vermischung christlicher und heidnischer Gebräuche statt.

Daß es bei alledem an solchen nicht fehlte, welche mit wirklich innigem Gefühl die Lehren des Christentums in sich aufgenommen hatten und sich daran begeisterten, dafür haben wir zwei schöne poetische Zeugnisse aus jener Zeit, das (angeblich von einem einfachen sächsischen Freien ausgegangene) niederdeutsche Gedicht „Heliand“ (so viel wie Heiland) und das althochdeutsche des Weißenburger Mönches Otfried: „Krist.“ Beide enthalten dichterische Verherrlichungen der Person Christi nach den Evangelien, der „Heliand“ in mehr volkstümlicher Sprache und in der uralten Form der Alliteration, der „Krist“, als Kunstdichtung, in gereimten Versen. Beide ähneln sich darin, daß in ihnen Christus als eine Art von himmlischem Heereskönig erscheint, die Jünger bald als dessen Gefolgsleute („Gesinde“), bald als Helden („Degen“), so daß sich hier in gewisser Weise die überirdischen Vorstellungen des Christentums mit den kriegerischen des alten Germanentums verbinden.

In der geistigen Bildung der Zeit gehen zweierlei Richtungen nebeneinander her, eine gelehrte, aber fremde, und eine volkstümlich-nationale. Was Karl durch seine Hofgelehrten und mit diesen pflegte, war durchaus ein Ableger römischer und griechischer Bildung, kein heimisches, im Boden germanischen Geistes wurzelndes Gewächs. Doch war dies der einzig mögliche Weg, dem Germanen-

tum Keime des Wissens einzupflanzen, die dasselbe seiner Zeit in sich entwickeln und zur Frucht reifen mochte. Mancher Rest klassischer Gelehrsamkeit, der sonst vielleicht rettungslos verloren gegangen wäre, ward in den Klöstern durch Abschriften der Mönche (die freilich wohl wenig von dem geistigen Werte dessen ahnten, was sie abschrieben, vielmehr sich nur im Buchstabenmalen übten) der Nachwelt aufbewahrt. Insbesondere ist auch die Geschichtsschreibung diesen Klöstern zu Danke verpflichtet, denn aus ihnen sind allermeist die mancherlei Chroniken, Biographieen und sonstigen Aufzeichnungen hervorgegangen, nahezu die einzigen, wenn auch unvollkommenen Quellen der Geschichtsforschung in jenen dunklen Zeiten.

Die volkstümliche Richtung des deutschen Geistes hatte sich, wie das in solchen frühesten Zeiten zu geschehen pflegt, in poetischen Gestaltungen, National- und Heldenliedern, ausgeprägt. Diese Lieder waren lange nur in mündlicher Überlieferung fortgepflanzt worden, ob durch besondere „Sänger", die von Land zu Land zogen, ob durch gemeinsames Singen derselben bei Zechgelagen oder beim Auszug ins Feld, ist ungewiß. So mögen die Lieder von den Thaten Armins, so die Sagen von den Gothenhelden Alarich, Ermanrich, Theodorich, von Attila, vom Drachentöter Siegfried und andere, die erst später (im „Nibelungenliede") feste Gestalt gewannen, von Munde zu Munde gegangen sein, bis Karl der Große daran dachte, sie sammeln zu lassen. Leider ist diese Sammlung wieder verloren gegangen, vermutlich durch die Nachlässigkeit, wo nicht durch den bösen Willen der Geistlichkeit, die darin verdammenswerte Ausgeburten des Heidentums erblickte. Nur ein paar alte volkstümliche Dichtungen sind uns durch Mönche gerettet worden, freilich als bloße Bruchstücke, das sog. „Wessobrunner Gebet", eine geistliche Dichtung, dann ein episches Gedicht vom Weltuntergange mit dem, an das altnordische Heidentum erinnernden, Titel „Muspilli", das „Hildebrandlied", (von dem Kampfe des greisen Hildebrand, eines Helden aus dem Kreise des Gothenkönigs Theodorich, mit seinem Sohne Hadubrand, der, ohne ihn zu kennen, ihn dazu herausfordert), endlich das „Ludwigslied" auf den Sieg eines westfränkischen Königs über die Normannen".

Mit der „Teilung der Karolingischen Monarchie" und der „Entstehung des deutschen Reichs" schließt der erste Teil des Buchs. Der zweite wird die beiden Perioden von 843—1254, und von 1254—1519 umfassen (die Periode des Erb-Wahlkönigtums und des reinen Wahlkönigtums bis zu der Errichtung einer habsburgischen Universalmonarchie und zugleich der konfessionellen Spaltung der Nation in zwei

Heerlager, der dritte die neuere und neueste deutsche Geschichte bis 1871. Diese gliedert sich wieder in vier Perioden: 1519—1648 (Vollendung des föderativen Charakters des Reichs durch den westfälischen Frieden), 1648—1763 (Erhebung Preußens zu einer anerkannten Großmacht und damit Entstehung eines Dualismus zweier Großmächte im Reiche), 1763—1806 (Auflösung des alten deutschen Reichs), 1806—1871 (Gründung des erblichen deutschen Kaisertums der Hohenzollern).

Es sei mir gestattet, zum Schluß die Worte zu wiederholen, mit denen ich in jenem Artikel in der Barthschen Zeitschrift *Wesen und Vorzüge der kulturgeschichtlichen Methode* nochmals zu charakterisieren versuchte. Ich sagte dort:

„Den Angelpunkt dieser Methode und ihren Vorzug vor der bloß „erzählenden", bez. biographischen, erblicke ich darin, daß nach dieser Methode überall von einem Zuständlichen, dem Gesamtbilde des Volks- und Kulturlebens einer bestimmten Zeit, ausgegangen und ebendahin immer wieder zurückgekehrt, alles einzelne Thatsächliche aber (Begebenheiten wie Personen) diesem Gesamtbilde dergestalt eingefügt wird, daß es einerseits dasselbe vorbereitet, erläutert, erweitert, andererseits von dem Gesamtbilde aus erst das rechte Verständnis und Interesse, gleichsam das rechte Licht erhält. Durch diese stete organische Verbindung des Zuständlichen mit dem Thatsächlichen, des Gewordenen mit dem erst Werdenden und Hinzuwachsenden treten die einzelnen geschichtlichen Vorstellungen in Vorstellungsmassen zusammen; diese Vorstellungsmassen erregen (nach allgemeinen psychologischen Gesetzen) ein stärkeres und nachhaltigeres Interesse in dem Schüler, haften leichter in dessen Gedächtnis, bieten endlich mehr Gelegenheit zur Übung und Entwickelung geistiger Selbstthätigkeit, als bloße vereinzelte Vorstellungen. Auch das hoffe ich gezeigt zu haben, daß die kultnrgeschichtlichen Momente weder so schwer begreiflich oder gar unverständlich für einen Schüler von 13 und mehr Jahren sind, wie manche Gegner der kulturgeschichtlichen Methode vorgeben, noch des Interesses für ihn entbehren — sobald sie nur auf die rechte Weise, im rechten Zusammenhange ihm vorgetragen werden. Endlich habe ich auch gezeigt, wie bei dieser Methode der Lehrer, statt immer nur zu erzählen, häufig in der günstigen Lage sein wird, durch Fragen oder sonstige Anregungen seine Schüler dahin anzuleiten, daß sie selbst, anknüpfend an das ihnen schon Bekannte und von ihnen geistig Verarbeitete, der Erzählung des Lehrers gleichsam auf halbem Wege mit ihrem Interesse und Verständnis entgegenkommen. *Das politische Moment der Geschichte, d. h. die äußeren Schicksale der Völker und*

ihre nach außen gerichtete Thätigkeit, geht bei dieſer Methode keineswegs verloren, aber es wird auf ein gewiſſes rechtes Maß beſchränkt, indem der Schüler davon nur das erfährt, was von nachhaltiger Wirkung und Bedeutung iſt, nicht jede, vielleicht unbedeutende, Perſönlichkeit, nicht jede Einzelheit einer Schlacht, die vielleicht gar nichts entſchieden hat, nicht jede Klopffechterei zwiſchen ein paar mittelalterlichen Heißſpornen, die für den Geſamtzuſtand des Volkes und Reichs ohne Belang geweſen iſt.

Das alte, aber wahre Wort Juſtus Möſers ſoll zu Ehren kommen, welcher ſagt: „Die Geſchichte, insbeſondere die vaterländiſche, verdient den Namen einer ſolchen erſt dann, wenn ſie Volksgeſchichte im vollen Sinne des Wortes iſt“ und: „Die Geſchichte ſoll vorzüglich die Rechte, Sitten, Gewohnheiten des Volkes entwickeln, ſoll den Einfluß ſchildern, welchen die Maßregeln der Regierungen, welchen Handel, Geld, Städte, der Adel, Kriege und Verbindungen mit andern Staaten auf den Volkskörper gehabt haben.“

**Naturwissenschaftliche Litteratur**
aus dem Verlage von J. F. Bergmann in Wiesbaden.

# Elemente der Astronomie.

Von

**Dr. Karl Israel-Holtzwart,**
Oberlehrer am Realgymnasium zu Frankfurt a. Main.

I. **Sphärische Astronomie.** M. 4.80.
II. **Theorische Astronomie.** Erste Abtlg. M. 6.40.

Nach Form und Inhalt sollen die „Elemente" die Mitte halten zwischen einer vulgären, bloß für den Laien bestimmten und einer gelehrten, nur für den Fachmann berechneten Darstellung und sollen also dem Bedürfnis des ganzen mathematisch gebildeten Publikums Rechnung tragen.

# Elemente
der
# darstellenden Geometrie.

Von

**August Schmidt,**
Gymnasiallehrer am Realgymnasium zu Wiesbaden.

**Mit eingeheftetem Atlas von acht Tafeln mit über hundert Figuren.**

**Preis: Mark 5.25.**

Das Werk ist sorgfältig gearbeitet und gehört zu den gediegensten Darstellungen der Lehre von der Orthogonalprojektion. G—l.

**Litterarisches Centralblatt 1883.**

Der Verf. hat es mit seltenem Geschick verstanden, die Lehren der darst. Geom. dem Schüler klar und deutlich vorzuführen. In der Ausführung ist er seinem lobenswerten Grundsatze, daß der Schüler nicht nur zur Kenntnis des durchgesprochenen Stoffes gelange, sondern auch selbst zur Auffindung des folgenden angeregt und getrieben werde, stets treu geblieben, wodurch das ganze Buch nicht nur belehrend, sondern auch anregend wirkt, wie man es von einem guten Lehrbuch erwartet. Die Einteilung des durchgearbeiteten Stoffes ist übersichtlich. Die Aufgaben sind im Anschlusse an die vorher durchgesprochenen Sätze einfach und präzise gelöst. Die Bezeichnung der Punkte, Geraden 2c. sind so passend gewählt, daß man, wie der Verf. mit Recht in seiner Vorrede sagt, die Entwickelung selbst einer komplizierten Zeichnung ohne Text übersehen kann. **Gymnasium. 1884. Nr. 23.**

Die Darlegungen des Verfassers sind nicht ausschließlich graphisch, sondern stellenweise, wie bei der Ellipse und den Kryställformen, auch arithmetisch. Sein Vortrag ist klar und leicht faßlich, und die Menge des Lehrstoffes der Unterrichtsstufe entsprechend.

**Pädagogischer Jahresbericht, Wien.**

STAFF-STUDY
CHARGE
FILLED

Educ 2235.52
Der geschichtsunterricht auf schule
Widener Library 004377129
3 2044 079 729 729